

Rothfuss, Constanze
Förderung semantischer Fähigkeiten am Beispiel eines Erstklässlers der Schule für
Sprachbehinderte
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2013**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Förderung semantischer Fähigkeiten am Beispiel eines Erstklässlers der
Schule für Sprachbehinderte**

REFERENTIN: Prof'in Dr. Füssenich

KOREFERENT: Prof'in Dr. Hielscher-Fastabend

Name: Rothfuss, Constanze

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	1
I	Theorieteil	5
1	Anforderungen im ersten Schuljahr	5
1.1	Bezug zum Bildungsplan der Grundschule und zum Bildungsplan für Sprachbehinderte	5
1.1.1	Sprachbewusstsein entwickeln	6
1.1.2	Schreiben	7
1.2	Zielsetzungen im ersten Schuljahr	8
2	Semantische Schwierigkeiten – Theoretischer Hintergrund und Symptome	8
	Semantische Schwierigkeiten – Theoretischer Hintergrund	8
2.1	Begriffsklärungen	8
2.2	Das mentale Lexikon	10
2.2.1	Die Organisation des mentalen Lexikons	10
2.2.2	Aspekte des Lexikonerwerbs	12
	Semantische Schwierigkeiten - Symptome	18
2.3	Produktive Schwierigkeiten	20
2.4	Rezeptive Schwierigkeiten	23
2.5	Semantische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit metasprachlichen Fähigkeiten	31
2.5.1	Semantische Fähigkeiten und Metasprache	35
2.5.2	Schwierigkeiten im Bereich der Metasprache	36
2.6	Mögliche Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Erwerb der Schriftsprache	37
2.6.1	Alltagssprache, Fachsprache und Schulsprache	44
2.6.2	Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb im Zusammenhang mit semantischen Fähigkeiten	48
3	Die Diagnose semantischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten	52
3.1	Die Überprüfung semantischer Fähigkeiten	53
3.1.1	Die Überprüfung produktiver Fähigkeiten	54
3.1.2	Die Überprüfung rezeptiver Fähigkeiten	63
3.2	Die Überprüfung metasprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten	66
4	Die Förderung semantischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten	69
4.1	Grundlegendes zur Förderung von Kindern mit semantischen Schwierigkeiten	70
4.1.1	Sprachtherapie als „inszenierter Spracherwerb“	71

4.1.2	Die Auswahl von Förderzielen	73
4.1.3	Zur Gestaltung der Förderung	76
4.1.3.1	Die Förderung produktiver Fähigkeiten	78
4.1.3.2	Die Förderung rezeptiver Fähigkeiten	83
4.2	Die Förderung metasprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten.....	85
II	Praxisteil.....	89
5	Die Förderung semantischer Fähigkeiten am Beispiel von Linus.....	89
5.1	Biografische Daten	89
5.2	Rahmenbedingungen der Förderung	91
5.3	Die Diagnose Linus' semantischer, metasprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten	93
5.3.1	Linus' semantische Fähigkeiten	93
5.3.1.1	Linus' produktive Fähigkeiten.....	94
5.3.1.2	Linus' rezeptive Fähigkeiten	102
5.3.2	Linus' metasprachliche und schriftsprachliche Fähigkeiten.....	106
5.4	Konsequenzen für die Förderung	110
5.5	Linus' individuelles Förderkonzept.....	112
5.5.1	Ziele der Förderung	112
5.5.2	Darstellung des methodisch-didaktischen Vorgehens	114
6	Reflexion der Förderung und Resümee.....	125
7	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	134
8	Anhangverzeichnis	142
9	Versicherung	180

0 Einleitung

„Words are the starting point. Without words, children can't talk about people, places, or things, about actions, relations, or states. Without words, children have no grammatical rules. Without words, there would be no sound structure, no word structure, and no syntax. The lexicon then, is central in language and in language acquisition" (Clark 1993, Eingangstext).

Einleitend verweist dieses Zitat auf die zentrale Rolle von Wörtern und des Lexikons im Spracherwerb. Wörter sind zu Beginn des Spracherwerbs die Voraussetzung für den Erwerb der Phonologie und der Grammatik der Muttersprache. Somit kann das Lexikon als Zentrum des Spracherwerbs betrachtet werden (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 64).

Die Theorien zum Erwerb des Lexikons sind zahlreich und werden von vielen Autoren (Clark 1993, 1996; Kauschke 1999; Braun 2002b) diskutiert (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 64ff). Dabei stellt der Erwerb von Bedeutungen einen der wichtigsten, gleichzeitig aber auch den am wenigsten erforschten Bereich im Rahmen „entwicklungsbedingter Sprachstörungen“ (Füssenich 2012, S. 332) dar (Füssenich/Geisel 2008, S. 12). Aussagen über semantische Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern sind auf wissenschaftlicher Basis noch schwerer anzutreffen (Vgl. Füssenich 2002, S. 84). Semantische Schwierigkeiten können allerdings nicht nur auf einen eingeschränkten Wortschatz reduziert werden. Sie umfassen im Bereich der Sprachproduktion neben dem aktiven Wortschatz auch Schwierigkeiten in der Wortfindung, der Oberbegriffsbildung sowie der Erweiterung des Wortschatzes beziehungsweise sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten. Daneben ist das Verstehen von Sprache meist auch erschwert (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 64). Beim Erwerb der Schriftsprache knüpfen Kinder an ihre mündlichen Fähigkeiten an (Vgl. Krämer/Schumann 2002, S. 266). Aus diesem Grund wirken sich Schwierigkeiten im Bereich der Semantik auch auf den Erwerb der geschriebenen Sprache aus (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 64).

Trotz gemeinsamer Symptomatik von Kindern mit semantischen Schwierigkeiten können auch Unterschiede zwischen einzelnen Kindern beobachtet werden. Es gibt Kinder, die über viele Begriffe verfügen. Durch häufiges Umschreiben wird sichtbar, dass ihnen die zugehörigen Wörter fehlen. Andere Kinder wiederum verfügen weder über viele Begriffe, noch über die entsprechenden Wörter. Dies kann möglicherweise auf eingeschränkte Alltagserfahrungen dieser Kinder zurückzuführen sein. Doch gerade diese stellen eine Grundlage für semantisches Lernen beziehungsweise für die Erweiterung semantischer Fähigkeiten dar (Vgl. Füssenich 2012, S. 332).

Linus, ein Erstklässler einer Schule für Sprachbehinderte, wurde mir im Februar 2013 vorgestellt. Vor dem Eintritt in die erste Klasse verbrachte er ein Schuljahr in der Förderklasse der Schule für Sprachbehinderte. Linus ist daher, mit neun Jahren, ein gutes Jahr älter als seine Mitschüler. Im Unterricht und in alltäglichen Erzählsituationen fällt auf, dass es ihm an Wörtern und Begriffen mangelt und, dass er somit über einen eingeschränkten Wortschatz verfügt. Linus greift häufig auf Umschreibungen und Ersetzungen zurück oder bricht seine Erzählungen aufgrund fehlender Wörter ab. Daher sind seine Erzählungen für Außenstehende oftmals schwer nachzuvollziehen. Hinzu kommen Linus' vermeidende Verhaltensweisen, die sich durch den Gebrauch sprachlicher Ganzheiten oder im Schweigen ausdrücken. Dies hat zur Folge, dass Linus seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten oftmals nicht erweitert.

Im schulischen Alltag fallen seine Schwierigkeiten zusätzlich durch Einschränkungen im Sprachverständnis auf. Der Eintritt in die Schule macht für Schüler den Erwerb der sogenannte Schul- oder Bildungssprache und in den einzelnen Fächern auch der einer Fachsprache notwendig. Gerade für Linus stellt das Verständnis und die entsprechende Umsetzung schulischer Aufgabenstellungen eine Herausforderung dar. Im Zusammenhang mit dem Schuleintritt bereitet Linus auch der Erwerb der Schriftsprache Schwierigkeiten. Dies zeigt sich hauptsächlich im Bereich des alphabetischen Schreibens. Er hat einige Graphem-Phonem-Zuordnungen noch nicht sicher erworben. Innerhalb der Förderung sollen Linus' persönliche Interessen angesprochen werden, damit Schriftsprache für ihn zunehmend bedeutsamer wird. Hinzu kommen Linus' Schwierigkeiten im sinnverstehenden Lesen. Dieser Aspekt wird im Rahmen von Leseaufgaben in die Förderung miteinbezogen.

Semantische Schwierigkeiten treten zudem meist im Rahmen einer entwicklungsbedingten Sprachstörung auf (Vgl. Füssenich 2012, S. 332). Das bedeutet, dass diese Kinder auf mehreren Ebenen Schwierigkeiten haben. Bei Linus ist neben dem semantischen Bereich auch die Aussprache und die Grammatik betroffen. Darüber hinaus hat er ein großes Störungsbewusstsein entwickelt, was sich in seinem sehr zurückgezogenen und schüchternen Verhalten ausdrückt. In der vorliegenden Arbeit stehen Linus' semantische Schwierigkeiten im Vordergrund.

Dabei soll es am Beispiel von Linus vor allem um die Frage gehen, wie Kinder mit semantischen Schwierigkeiten gefördert werden können¹.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile. In einem ersten Teil wird der theoretische Hintergrund semantischer Schwierigkeiten erarbeitet. Dabei werden zunächst Grundlagen zum Aufbau und Erwerb des Lexikons dargestellt und anschließend die Symptome semantischer Schwierigkeiten behandelt. Im darauffolgenden Teil werden die theoretischen Überlegungen am Beispiel von Linus in Zusammenhang mit der Praxis gestellt.

Zunächst wird im THEORIETEIL Bezug auf den BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE (2004) sowie auf den BILDUNGSPLAN FÜR SPRACHBEHINDERTE (2012) genommen, denn Linus Unterricht bezieht sich auf beide Bildungspläne. Dabei werden zentrale Aspekte herausgearbeitet, die sich auf den Bereich der Semantik und der Schriftsprache beziehen. Zudem werden die Punkte aufgeführt, die für Linus schulisches Lernen zentral sind, wie die Motivation und die Lernlust. Daneben werden Zielsetzungen des ersten Schuljahres in Anlehnung an FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 66) dargestellt. Es werden jene Zielsetzungen herausgearbeitet, die im Hinblick auf Linus Schwierigkeiten relevant sind und somit in den PRAXISTEIL miteinbezogen werden.

Kapitel zwei beginnt mit der Erläuterung zentraler Begrifflichkeiten, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder Bezug genommen wird. In einem nächsten Schritt wird das Augenmerk auf die Organisation des Wortvorrates, das heißt auf das mentale Lexikon, gerichtet. Linus semantische Schwierigkeiten beziehen sich zu einem großen Teil auf einen eingeschränkten Wortschatz und fehlende Strategien diesen zu erweitern. Aus diesem Grund werden einige wesentliche Aspekte des Lexikonerwerbs im Sinne der interaktionistischen Sichtweise (Vgl. Bruner²2002) des Spracherwerbs skizziert.

Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit liegt im darauf folgenden Teil von Kapitel zwei. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Schwierigkeiten im Bereich der Semantik auftreten können. Linus' semantische Schwierigkeiten zeigen sich in allen Symptombereichen (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 17f). Dabei stehen jedoch zwei Symptombereiche im Vordergrund: ein eingeschränkter Wortschatz und fehlende Strategien, diesen zu erweitern sowie das Verstehen von Sprache. Die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, insbesondere der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen, steht in engem Zusammenhang mit Fähigkeiten

¹Anmerkung: In dieser Arbeit wird die Bezeichnung ‚Förderung‘ gewählt, da die Zusammenarbeit mit Linus ergänzend zum Unterricht stattfand. Wird in der Literatur die Bezeichnung ‚Therapie‘ verwendet und somit auch in der vorliegenden Arbeit, schließt dies ‚Förderung‘ mit ein.

der Metasprache. Die Darlegungen der Grundlagen zur Metasprache sind ein notwendiger Schritt, um im Anschluss daran in Anlehnung an AUGST (1978) Semantik und Metasprache aufeinander zu beziehen. Dabei wird zusätzlich auf mögliche Schwierigkeiten in der Metasprache eingegangen, da Linus über unzureichende Möglichkeiten verfügt, seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern und somit metasprachlich tätig zu werden.

Linus befindet sich zum Zeitpunkt der Förderung in der ersten Klasse, das heißt der Erwerb der Schriftsprache ist für ihn bereits präsent. Kapitel zwei schließt daher mit Überlegungen zum Schriftspracherwerb ab. Es werden jene Anforderung beim Erwerb der schriftlichen Sprache im Zentrum stehen, die Linus im Rahmen der durchgeführten Diagnoseaufgaben Probleme bereiten. Ein Hauptaugenmerk dieses Kapitels liegt auf der Diskrepanz zwischen der Alltags-, der Schul- und einer bestimmten Fachsprache. Schüler² mit semantischen Schwierigkeiten, wie Linus, bereitet der Erwerb dieser Sprachen zusätzliche Schwierigkeiten. Dies drückt sich vor allem in einem erschwerten Verständnis von unterrichtlichen Aufgabenstellungen aus. Dadurch kann das gesamte schulische Lernen erschwert sein. Abschließend wird in diesem Kapitel der Zusammenhang zwischen Schriftspracherwerb und semantischen Schwierigkeiten erörtert.

In Kapitel drei und vier werden auf der Grundlage der in Kapitel zwei beschriebenen Symptome sowohl diagnostische Möglichkeiten als auch Fördermaßnahmen semantischer sowie meta- und schriftsprachlicher Kompetenzen aufgezeigt. Allgemeinen Überlegungen zur Diagnose schließen sich die Möglichkeiten einer semantischen Diagnose an. Die Diagnose von Linus' Fähigkeiten und Schwierigkeiten im PRAXISTEIL folgt dabei den förderdiagnostischen Leitfrage nach DEHN (2012, S. 110) *Was kann das Kind schon?*, *Was muss das Kind noch lernen?* und *Was kann es als Nächstes lernen?*. Im Zentrum stehen jene Diagnoseverfahren, die mit Linus im Rahmen der Förderung durchgeführt wurden. Den Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH/GEISEL (2008) kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, denn im PRAXISTEIL werden Linus semantische Fähigkeiten und Schwierigkeiten auf der Grundlage dieser Beobachtungsbögen analysiert. Die Überprüfung schriftsprachlicher Fähigkeiten wird anhand der Beobachtungsaufgaben nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) und DEHN/HÜTTIS-GRAF (2010) vorgestellt.

² Anmerkung: In der vorliegenden Arbeit wird i.d.R. die männliche Form verwendet. Dies schließt selbstverständlich auch die weibliche Form mit ein.

Die Förderung mit Linus baut auf den Grundsätzen der entwicklungsproximalen Sprachtherapie (Vgl. Vgl. Dannenbauer ⁵2002, S. 137) auf. Aus diesem Grund werden in Kapitel vier sowohl grundlegende Aspekte einer Sprachförderung, die dem entwicklungsproximalen Ansatz folgt, dargestellt als auch spezifische Gesichtspunkte, welche für die Förderung semantischer Schwierigkeiten bedeutsam sind. Konkrete Fördervorschläge sowohl produktiver und rezeptiver Fähigkeiten als auch für den Bereich der Schriftsprache schließen die Überlegungen dieses Kapitels ab. Dabei kommt den Fördermöglichkeiten, die für Linus ausgewählt wurden, eine besondere Bedeutung zu.

Im PRAXISTEIL werden die theoretischen Grundlagen am Beispiel der Förderung mit Linus in einen praktischen Zusammenhang gestellt. Dabei wird das Förderkonzept, welches für Linus erarbeitet wurde, vorgestellt. Die Grundlage dafür bilden eine individuelle Diagnose seiner Fähigkeiten und Schwierigkeiten, die daraus abgeleiteten kurz- und langfristigen Förderziele sowie methodische Überlegungen.

Abschließend wird Linus' Entwicklung während der Förderung reflektiert. Zudem werden persönliche Erkenntnisse aus der vorliegenden Thematik, auch im Hinblick auf meine zukünftige schulische Praxis, resümiert³.

I THEORIE TEIL

1 Anforderungen im ersten Schuljahr

1.1 Bezug zum Bildungsplan der Grundschule und zum Bildungsplan für Sprachbehinderte

Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

Als wichtigen Aspekt führt der BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE (2004, S. 43) für das Fach Deutsch an, dass die Schule bestrebt sein muss, „die Lernlust und Neugier der Kinder auf Sprache und ihre unterschiedlichen Ausprägungsformen (Sprechen, Schreiben, Lesen) zu bewahren“ (Bildungsplan der Grundschule 2004, S. 43). Die Freude am Umgang mit Sprache zu wecken ist demnach die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts. Kinder zum Lesen und Schreiben zu motivieren und sie auf dem Weg zu begleiten, ist die Voraussetzung dafür, dass sie sich von Beginn der Grundschulzeit an als kompetent und erfolgreich erleben können. Dies führt dazu, dass die Kinder in der Lage sind eine positive Einstellung zum

³Anmerkung: Im Verlauf dieser Arbeit werden einige Beispiele gegeben. Die darin verwendeten Abkürzungen sind K = Kind, E = Erwachsener, L = Linus, C = Constanze.

Schriftspracherwerb aufzubauen und zu erhalten (Vgl. Bildungsplan der Grundschule 2004, S. 43).

Didaktische Hinweise und Prinzipien für den Unterricht

Im Unterricht müssen die Inhalte den Interessen der Kinder entsprechend ausgewählt werden. Nur so entwickeln sie Motivation über den jeweiligen Inhalt nachzudenken, miteinander darüber zu sprechen und einander zuzuhören. Das Nachdenken über die Sprache selbst und das eigene Sprachhandeln werden ebenso zum Gegenstand des Unterrichts gemacht. Des Weiteren muss beachtet werden, dass Schreib Anregungen und Schreib anlässe die Kinder zum eigenständigen Schreiben motivieren und sie erfahren, dass es lohnenswert ist, sich im Umgang mit der Schrift anzustrengen. Dabei steht im Vordergrund, dass Schreiben und Lesen den Kindern am besten gelingt, wenn es für sie persönlich bedeutsam ist. Beispielsweise beim Herstellen eigener Bücher oder beim Vorbereiten und Präsentieren kleiner Vorträge können Kinder individuell angesprochen werden. Die Themen des Deutschunterrichts setzten sich, wann immer möglich, aus anderen Fachbereichen zusammen (Vgl. Bildungsplan der Grundschule 2004, S. 46f).

„Sprachliche Kommunikation ist immer an Inhalte gebunden, überwiegend aus dem Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur. Zusätzlich bietet der Fächerverbund vielfältige andere Lerngelegenheiten im Fach Deutsch. Die Versprachlichung von Sachzusammenhängen und die Klärung von Sachverhalten führen zur Erweiterung des Wortschatzes und der Begriffsbildung“ (Bildungsplan der Grundschule 2004, S. 47).

Kompetenzen und Inhalte für das Fach Deutsch

Im Folgenden wird die Kompetenz *Sprachbewusstsein entwickeln*, im Gegensatz zum Bildungsplan, der Kompetenz *Schreiben* vorangestellt, da das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit auf den semantischen und metasprachlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten liegt und sich *Sprachbewusstsein entwickeln* darauf bezieht.

1.1.1 Sprachbewusstsein entwickeln

Ein wichtiges Ziel, dass die Schüler im Laufe der ersten beiden Klassen erreichen sollen, ist, „zunehmend, über Sprache, insbesondere die Schriftsprache nach[zu]denken“ (Bildungsplan der Grundschule S. 49) und Regelmäßigkeiten in der Sprache zu ergründen (ebd.). Gerade im Hinblick auf Kinder mit semantischen Schwierigkeiten, welche sich auch auf den Bereich der Metasprache (Vgl. Kapitel 2.5) auswirken, ist dieser Aspekt besonders zu beachten. Ein weiteres, sehr zentrales Ziel, ist, dass die Schüler lernen, sich mit ersten Fachbegriffen auseinanderzusetzen. Hierzu gehören abstrakte Begriffe wie *Buchstabe*, *Selbstlaut*, *Satz*, *Artikel* oder *Mehrzahl* (Vgl. Bildungsplan der Grundschule 2004, S. 49). Auf die damit

verbundenen Schwierigkeiten für Kinder mit semantischen Störungen wird in Kapitel 2.6.1 näher eingegangen.

1.1.2 Schreiben

Im Laufe der ersten beiden Schuljahre müssen die Schüler hinsichtlich der Fähigkeit Laute zu unterscheiden und ein Wort auf seinen Lautbestand hin zu analysieren beobachtet und gefördert werden, denn dies ist Grundlage eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs. Kinder müssen lernen, nach und nach Strategien zu entwickeln, wie Gesprochenes und Gedachtes verschriftet werden kann. Darüber hinaus lernen sie, Regelmäßigkeiten in der geschriebenen Sprache zu entdecken und umzusetzen (Vgl. Bildungsplan der Grundschule 2004, S. 46).

Die Kompetenz *Lesen/Umgang mit Texten und Medien* stand in der Förderung mit Linus nicht schwerpunktmäßig im Vordergrund, wurde aber dennoch mit eingebzogen (Vgl. PRAXISTEIL). Im Hinblick auf Linus ist vor allem wichtig, dass er lernt, einfache, ungeübte Texte zu lesen und zu verstehen sowie Arbeitsanweisungen selbstständig zu erfassen (Vgl. Bildungsplan der Grundschule 2004, S. 48).

Der Bildungsplan für Sprachbehinderte (2012)

Auch der BILDUNGSPLAN FÜR SPRACHBEHINDERTE (2012, S. 15) beinhaltet als wesentliches Leitprinzip, die individuell auf die Schüler abgestimmten Bildungs- und Entwicklungsangebote, die dessen Motivation zum Lernen wecken und erhalten und somit die Grundlage für den Erwerb der deutschen Laut- und Schriftsprache schaffen. In Bezug auf die vorliegende Arbeit steht vor allem das Ziel im Vordergrund, dass die Schüler dahingehend gefördert werden, dass sie über einen altersentsprechenden Wortschatz verfügen und diesen in bestimmten Sinn- und Handlungszusammenhängen differenziert anwenden können (ebd.).

„Die Schule schafft Angebote zur Erweiterung, zur Sicherung und zum Abruf lexikalischen Wissens sowie semantischer Felder. Sie weckt und fördert Neugier und Freude am Wortschatzerwerb in Alltagssituationen. Der Unterricht unterstützt die Ausdifferenzierung von Begriffen und macht Angebote zum Sortieren, Ordnen und Kategorisieren. Begriffe werden mit allen Sinnen erfahrbar gemacht“ (Bildungsplan für Sprachbehinderte 2012, S. 16).

Hinzuzufügen ist, vor allem im Hinblick auf die Förderung mit Linus, dass erfolgreiche Lern- und Kommunikationsprozesse von verlässlichen und vertrauensvollen Beziehungen zwischen den Beteiligten abhängen (Vgl. Bildungsplan für Sprachbehinderte 2012, S. 20).

1.2 Zielsetzungen im ersten Schuljahr

Neben Linus semantischen Schwierigkeiten, welche sich auch auf den Schriftspracherwerb auswirken, stellen weitere Anforderungen des Erwerbs der schriftlichen Sprache eine Herausforderung (Vgl. Kapitel 2.6) für ihn dar. FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 66) gehen der Frage nach, welche zentralen Fähigkeiten Kinder bis zum Ende der ersten Klasse entwickeln können, wenn man die Entwicklungsschritte für den Schriftspracherwerb in den Vordergrund rückt.

„Schülerinnen sollten die im Unterricht behandelten Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln (kurz: GPK-Regeln, d.h. Regeln der Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben) beherrschen, lauttreue Wörter verschriften sowie einfache Texte synthetisierend und sinnverstehend lesen können“ (Füssenich/Löffler ²2008, S. 66).

Eine wesentliche Fähigkeit, die die Kinder ausbilden und vertiefen müssen, ist Sprache zu gliedern und das Augenmerk auf die formalen Aspekte von Sprache richten (Vgl. Kapitel 2.5). Zentral ist daher in Klasse eins, dass Kinder die gesprochene in geschriebene Sprache in Form von Schriftzeichen lernen umzusetzen. Diese Fähigkeit vollzieht sich stufenweise: zunächst orientieren sich Kinder noch an der eigenen Aussprache, nach und nach entdecken sie erste orthographische Regeln⁴ und lernen, diese einzuhalten (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 66).

2 Semantische Schwierigkeiten – Theoretischer Hintergrund und Symptome

Nachdem im vorangegangenen Kapitel der Bezug zum BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE (2004) sowie FÜR SPRACHBEHINDERTE (2012) hergestellt und auf Zielsetzungen im ersten Schuljahr eingegangen wurde, wird im folgenden Kapitel der theoretische Hintergrund semantischer Schwierigkeiten erarbeitet. Zunächst werden einige zentrale Begriffe für die vorliegende Arbeit herausgearbeitet.

SEMANTISCHE SCHWIERIGKEITEN – THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Begriffsklärungen

Die Menge an Wörter, WESPEL (2008, S. 7) bezeichnet diese als „bedeutungstragende Lautfolgen“, bilden den **Wortschatz** einer Sprache. Dabei ist der Umfang des Wortschatzes eines Einzelnen oder eines Sprachsystems nicht festgelegt (Vgl. Wespel 2008, S. 7). Nach EISENBERG/LINKE (1996, S. 21) verfügen Kinder im Alter von zwei Jahren über

⁴ Anmerkung: Hierzu gehört beispielsweise die Verschriftung der Endungen *-er*, *-el*, *-en*. In Klasse 1 sind weitere orthographische Regelungen noch nicht Bestandteil des Unterrichts (Vgl. Füssenich/Löffler 2008, S. 66).

durchschnittlich 500 Wörter, bis zum Alter von fünf Jahren sind es 3000. Mit sechs Jahren können Kinder rund 23.000 Wortformen verstehen, davon äußern sie über 5000 (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 66). Erwachsene beherrschen passiv über 50.000 Wörter (Vgl. Eisenberg/Linke 1996, S. 21).

Als Einheit des Wortschatzes wird nicht jede Wortform für sich gezählt, wie beispielsweise *holen*, *holst*, *holt*, sondern lediglich die abstrakte Einheit *holen*. Jene Einheit wird als **Lexem** bezeichnet (Wespel 2008, S. 7). Lexem bezeichnet den morphologischen Aufbau sowie die Lautgestalt eines Wortes (Vgl. Levelt 1989, zitiert nach Dannenbauer 1997, S. 5). Für den Eintrag eines Lexems in ein Wörterbuch wird der Begriff **Lemma** verwendet (Vgl. Wespel 2008, S. 11). Nach LEVELT (Vgl. 1989, zitiert nach Dannenbauer 2005, S. 148) umfasst ein Lemma die Bedeutung sowie die syntaktische Kategorie eines Wortes.

Ein Wortschatz ist kein festes Gefüge, denn es gehen in einer Gesellschaft Wörter verloren, gleichzeitig kommen neue Wörter hinzu. So erweitern beispielsweise Kinder beim Eintritt in die Schule ihren Wortschatz um Wörter der Schul- oder einer bestimmten Fachsprache (Vgl. Wespel 2008, S. 7). Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 2.6.1 näher eingegangen.

An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass Kinder mit Wörtern andere Bedeutungen verbinden als Erwachsene. Dies ist auch im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit schulischen Fachbegriffen von Bedeutung (Vgl. Kapitel 2.6.1). Im Folgenden werden, in Anlehnung an SZAGUN (⁴2011, S. 132; ²2002, S. 45), **Wort** und **Begriff**, abgegrenzt. Ein **Begriff** bezeichnet ein kognitives oder geistiges Gebilde, welches Dinge oder Ereignisse zusammen formiert, da sie sich ähnlich sind oder in einem gemeinsamen Kontext stehen. Das **Wort** hingegen ist die Bezeichnung eines Begriffs. Erwachsene haben meist eine Benennung für einen Begriff und somit ist diese Benennung, das Wort also, weitgehend identisch mit der Wortbedeutung. Kinder hingegen können beispielsweise wissen, wie ein Ball aussieht oder wie er sich anfühlt, aber noch kein Wort zu dem Begriff *Ball* haben (Vgl. Szagun ⁴2011, S. 131).

In das **mentale Lexikon** eines jeden Menschen werden neue Wörter aufgenommen und in Form komplexer Netzwerke organisiert (Vgl. Dannenbauer 1997, S. 6). In diesem Zusammenhang soll an dieser Stelle der Begriff **semantisches Feld** (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 76), in der Literatur auch „Wortfeld“ (Eisenberg/Linke 1996, S. 24) genannt, erläutert werden. Wörter gehören einem semantischen Feld an, wenn sie ein oder mehrere wichtige gemeinsame Merkmale teilen, gleichzeitig aber ein oder mehrere unterschiedliche Merkmale

aufweisen (Vgl. Eisenberg/Linke 1996, S. 24). FÜSSENICH (⁵2002, S. 76) bezeichnet semantische Felder auch als „bestimmte Bedeutungsgebiete“.

2.2 Das mentale Lexikon

DANNEBAUER (2005, S. 147) beschreibt das mentale Lexikon als „[...] jene Teilbereiche des Langzeitgedächtnisses, in denen das Wortwissen gespeichert ist [...]“. Das Wortwissen umfasst phonologische und orthografische Eigenschaften, den morphologischen Aufbau sowie grammatische Aspekte der einzelnen Wörter. Für die vorliegende Arbeit spielt der Aspekt der Bedeutungen die herausragende Rolle. Dabei steht die Frage nach den Beziehungen zu anderen Wörtern im Vordergrund (Vgl. Dannenbauer 2005, S. 147).

2.2.1 Die Organisation des mentalen Lexikons

Im Hinblick auf die Frage nach der Organisation des mentalen Lexikons bestehen verschiedene Modelle. Im Folgenden wird Bezug auf das Modell nach AITCHISON (²1994, zitiert nach Kolonko 1998, S. 254) genommen. Hinzugezogen werden an manchen Stellen die Überlegungen von LEVELT (1989, zitiert nach Dannenbauer 1997; 2005 und Levelt 1989), ROTHWEILER/MEIBAUER (1999) sowie EISENBERG/LINKE (1996). Hierbei wird vor allem der Aspekt der semantischen Organisation im Vordergrund stehen.

KOLONKO (1998, S. 254) führt das Modell zur Organisation des mentalen Lexikons nach AITCHISON auf. AITCHISON (²1994, zitiert nach Kolonko 1998, S. 254 und Aitchison ²1994) zufolge ist das mentale Lexikon ein flexibles Netzwerk, innerhalb dessen die Wörter nach verschiedenen Aspekten miteinander verknüpft sind. Die Flexibilität zeigt sich darin, dass das Lexikon durch das Hinzukommen neuer Einträge stetig wachsen kann. Auch können, je nach Kontext, verschiedene Verbindungen geknüpft und aktiviert werden.

AITCHISON (ebd.) legt drei Ordnungskriterien des mentalen Lexikons zugrunde. Die semantische Organisation, die morphologische sowie die phonologische Organisation. DANNENBAUER (²2005, S. 148) weist darauf hin, dass die vernetzenden Beziehungen des mentalen Lexikons vorwiegend semantischer Art sind.

Die semantische Organisation bezeichnet Verbindungen zwischen Wörtern, die demselben semantischen Feld angehören. Dabei existieren vier unterschiedlich stark ausgeprägte Verbindungsformen: die Superordination, die Koordination, die Kollokation sowie die Synonymie (Vgl. Aitchison ²1994, S. 84f). Im Folgenden werden diese vier Formen näher erläutert.

1. Als Superordination werden hierarchische Verbindungstypen bezeichnet, das heißt, die Verbindung erfolgt über Hyperonyme (Oberbegriffe) und Hyponyme (Unterbegriffe) (Vgl. Aitchison ²1994, S. 84). EISENBERG/LINKE (1996, S. 24) führen hierzu das folgende Beispiel auf. Dem Hyperonym *Gewässer* können verschiedene Hyponyme, wie *Fluss*, *See* oder *Kanal*, untergeordnet werden.

2. Der Verbindungstyp der Koordination meint die Verknüpfung zwischen Wörtern, welche sich auf einer gleichen Ebene befinden, das heißt Co-Hyponyme, beispielsweise *Salz* und *Pfeffer* (Vgl. Aitchison ²1994, S. 84).

3. Kollokative Verbindungen bezeichnen Beziehungen zwischen Wörtern, die innerhalb eines gemeinsamen Verwendungskontextes stehen, wie *Apfel* und *pflücken* oder *essen* sowie *Perlen* und *Kette* (Vgl. Kolonko 1998, S. 255).

4. Die Synonymie beschreibt bedeutungsgleiche oder bedeutungsähnliche Wörter (Vgl. Aitchison ²1994, S. 85) wie *rasch* und *schnell* (Vgl. Dannenbauer 2005, S. 149).

DANNENBAUER (²2005, S. 149) und EISENBERG/LINKE (1996, S. 24) führen weitere Vernetzungstypen semantischer Relationen auf: die Antonymie, wie *nass* und *trocken*, die Komplementarität, wie *tot* und *lebendig* oder die Meronymie, wie *Finger* und *Hand*.

Auch können Wörter über Typikalität vernetzt sein. Zentrale Konzepte sind hierbei das des sogenannten *Prototyps* (Vgl. Eisenberg/Linke 1996, S. 26). Der Prototyp besitzt Züge eines Vertreters einer Klasse und unterscheidet sich von anderen Klassen. So kann der Prototyp von *Vogel* ein Rotkehlchen sein, welches sich maximal von dem Prototyp von *Hund* unterscheidet, beispielsweise dem Schäferhund (Vgl. Jeuk 2003, S. 89). Im Sinne einer solchen Vernetzung ergibt sich automatisch eine Hierarchie: Ein Rotkehlchen ist ein typischerer Vogel als ein Papagei. Die Ähnlichkeit definiert sich hiernach jedoch nicht nach gleichen oder verschiedenen Merkmalen, sondern über das globalere Konzept der Gestalt (Vgl. Eisenberg/Linke 1996, S. 26).

Hinsichtlich des morphologischen Kriteriums sind nach dem Modell von AITCHISON (²1994, S. 132) zufolge ganze Wörter im mentalen Lexikon gespeichert. Beim Wortabruf werden somit keine Wortbildungsmorpheme zusammengefügt, denn dies würde den Wortabruf deutlich verlangsamen. LEVELT (1989, S. 182f) hingegen geht davon aus, dass im mentalen Lexikon Lexeme, das heißt eine bestimmte Wortform, gespeichert sind. Mit dem Wort gemeinsam sind nach AITCHISON (²1994, zitiert nach Kolonko, S. 255) auch grammatische

Informationen gespeichert. „Das Wort als Bedeutungsträger und morphologisch-syntaktische Zusatzinformation bilden zusammen eine Einheit“ (Kolonko 1998, S. 255).⁵

Das phonologische Ordnungskriterium bezieht sich auf die Lautstruktur des Wortes. AITCHISON (²1994, zitiert nach Kolonko, S. 255f) geht davon aus, dass bei Kindern die Wörter im phonologischen Lexikon nach Silbenstruktur und Wortakzent geordnet sind. Bei Erwachsenen hingegen sind die Anfangslaute das vorwiegende Ordnungskriterium.

DANNENBAUER (1997, S. 6) merkt an, dass die Organisation des Lexikons wesentlich von der Lernbiographie und von Aspekten der individuellen Lebensbedeutsamkeit abhängt. Das mentale Lexikon ist somit als ein großes Netzwerk zu verstehen, bestehend aus vielen Teilnetzwerken, in welchen manche Wörter näher beieinander angeordnet sind und semantische Felder bilden. Je mehr Wissen über das Wort besteht, desto stärker ist es in das Lexikon integriert und desto schneller kann es bei Bedarf aktiviert werden.

Der lexikalische Zugriff auf ein Wort geschieht nach AITCHISON (²1994, zitiert nach Kolonko 1998, S. 255) in interaktiver Weise. Dabei beeinflussen sich phonologische und semantische Informationen wechselseitig. LEVELT (Vgl. 1991, zitiert nach Kolonko 1998, S. 255) hingegen geht davon aus, dass dieser Prozess in Stufen erfolgt. Zuerst wird nach der Bedeutung gesucht, dann nach der Lautstruktur des Zielwortes. DANNENBAUER (1997, S. 6) führt auf, dass unterschiedliche Modelle des lexikalischen Zugriffs eine Gemeinsamkeit aufweisen:

„Der Erkennungs- oder Suchprozeß [besteht darin], daß im Netzwerk zunächst eine sich ausbreitende Aktivierung entsteht, durch eine Vielzahl möglicher Wörter vorbereitet wird, deren Kreis durch Hemmung bzw. Summierung von Aktivierung zunehmend eingeengt wird, bis nur noch das Wort übrig bleibt, das am meisten Aktivierungsimpulse auf sich vereinigt“ (Dannenbauer 1997, S. 6).

2.2.2 Aspekte des Lexikonerwerbs

Baut ein Kind seinen Wortschatz auf, muss es wesentlich mehr leisten, als lediglich eine Liste von Wörtern zu speichern. Beim Erlernen eines neuen Wortes muss das Kind vielfältige Informationen zu dem Wort aufnehmen, diese Informationen miteinander verknüpfen (Vgl. Kapitel 2.2.1.1) und in Assoziation zu bereits bestehenden Lexikoneinträgen bringen (Vgl. Rothweiler/Meibauer 1999, S. 12). DANNENBAUER (1997, S. 8) betont ebenso, dass Kinder

⁵ Anmerkung: AITCHISON geht in ihrem Werk ‚Words in the mind‘ (²1994) ausführlich darauf ein, wie aus Ihrer Sicht die Wörter im mentalen Lexikon gespeichert sind. Für die vorliegende Arbeit kann aufgrund des Umfangs nicht detaillierter darauf eingegangen werden.

beim Erwerb des Lexikons vor einer gewaltigen Aufgabe stehen und sich diese keineswegs darauf beschränkt, vorgefundene Wörter im Langzeitgedächtnis anzuhäufen.

Es kann nicht angenommen werden, dass das kindliche Lexikon dem eines Erwachsenen gleicht und lediglich eine geringere Anzahl an Wörtern enthält. Vielmehr ist anzunehmen, dass das kindliche Lexikon anders organisiert sowie kleiner ist als das eines Erwachsenen. Da das Lexikon interaktiv organisiert ist, werden im Verlauf des Erwerbs bereits bestehende Lexikoneinträge verändert, erweitert und neue Beziehungen zwischen Einträgen erzeugt, umstrukturiert und gefestigt. Das kindliche Lexikon nähert sich der Struktur des Lexikons eines Erwachsenen nur allmählich an (Vgl. Rothweiler/Meibauer 1999, S. 12f).

Aus pragmatischer Sicht sind Störungen im Bereich der Entwicklung von Wortbedeutungen, Störungen des semantischen Lernens in Interaktionszusammenhängen. Somit kann die Entwicklung semantischer Fähigkeiten nicht unabhängig von der Entwicklung anderer sprachlicher oder nicht-sprachlicher Fähigkeiten verstanden werden. Der Erwerb erster Wörter ist immer mit bestimmten Handlungen und Interaktionen zwischen dem Kind und dem Erwachsenen verbunden. Nach und nach ist das Kind in der Lage, das Wort von der Handlung zu lösen und es in anderen Zusammenhängen zu gebrauchen (Vgl. Braun ³2002b, S. 192). Der Erwerb von Wörtern mit ihren Bedeutungen wird durch den Gebrauch von Sprache in kommunikativen Situationen gelernt und beibehalten (Vgl. Braun ²2002a, S. 89).

Im Folgenden werden einige wesentliche Aspekte des Lexikonerwerbs skizziert. Dabei wird Bezug auf die Ausführungen nach FÜSSENICH (⁵2002, S. 74ff) genommen, welche die interaktionistische Theorie des Spracherwerbs nach BRUNER (²2002) vertritt: „Sprechen zu lernen ist nicht die Leistung des Kindes allein, sondern die Sprachentwicklung ist ein dialogisches Geschehen, an dem die Bezugspersonen einen ebenso wichtigen Anteil haben wie das Kind selbst“ (Füssenich ⁵2002, S. 67). Diese interaktionistische Sichtweise besagt also, dass der Mensch nur in einem Interaktions- und Kommunikationsprozess mit anderen Menschen eigenes Handeln lernen und verändern kann, was sich auch auf den Erwerb sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten bezieht (Vgl. Füssenich/Heidtmann 1995, S. 102).

Im Hinblick auf den **qualitativen Aufbau** des Lexikons beziehen sich die ersten sprachlichen Äußerungen von Kindern zunächst auf sich bewegende Objekte. Möglicherweise da Dynamisches interessanter ist als Statisches. Kinder bezeichnen vorerst was sich selbst bewegt, wie Menschen, Tiere oder Fahrzeuge. Danach benennen sie, was bewegt wird, wie

Nahrungsmittel oder Kleidungsstücke. Im Anschluss daran, verbalisieren Kinder den Besitzer, den Empfänger oder Orte. Ab dem zweiten Lebensjahr erwerben sie dann Objektmerkmale, wie *groß* oder *klein* sowie Präpositionen, wie *in* oder *auf*. Auch werden Wörter für Handlungen von Kindern zwischen achtzehn Monaten und zwei Jahren gelernt, zunächst beziehen sich diese auf eigene Handlungsentwürfe und Zielsetzungen (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 74f). Nach KAUSCHKE (1999, S. 134) machen Nomen den größten Teil des kindlichen Lexikons aus.

Im Bezug auf den frühen Erwerb des Lexikon nehmen einige Autoren, wie CLARK (1996), auf BOWERMAN (1977) Bezug, der die *Prototypentheorie* formulierte (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 75; Braun ³2002b, S. 188). Dieser Theorie zufolge höre und verbinde das Kind zu Beginn des Lexikonerwerbs Wörter lediglich im Zusammenhang mit einem oder mehreren sich ähnelnden Gegenständen. Das Wort *Ente* zum Beispiel gebrauche das Kind anfangs nur für eine bestimmte Spielzeugente, die Ente im Teich würde vom Kind noch nicht als solche bezeichnet werden. Die Prototypentheorie besagt, dass das Kind im Verlauf des Lexikonerwerbs die Wörter auf neue Gegenstände überträgt, die mit dem Prototypen ein oder mehrere Merkmale teilen (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 75).

Im Verlauf des Erwerbs des Lexikons erkennen Kinder, dass zwischen den bezeichneten Gegenständen objektive Beziehungen bestehen und nehmen Abstand von ihren subjektiven Erlebnissen (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 75). WYGOTSKI (⁵2002, S. 197) bezeichnet die erste Stufe, in welcher Kinder von ihren subjektiven Erlebnissen zu abstrahieren beginnen, das *Denken in Komplexen*. Das bedeutet, dass das Kind einzelne Gegenstände oder Dinge nicht mehr nur auf der Grundlage subjektiv hergestellter Verbindungen zusammenfasst, sondern aufgrund objektiver Verbindungen. WYGOTSKI (⁵2002, S. 199) differenziert fünf Hauptformen des Komplexsystems, welche den Verallgemeinerungen im Denken eines Kindes auf der Entwicklungsstufe des *Denkens in Komplexen* zugrunde liegen.

- Der *assoziative Komplex* meint, dass ein Kind verschiedene Gegenstände um einen Kern herum anordnet, da die Gegenstände gewisse Merkmale teilen und dem Kern sehr ähnlich sind. Dies kann sich beispielsweise auf die Farbe, die Form, die Größe oder ein anderes Merkmal beziehen (Vgl. Wygotski ⁵2002, S. 199f). Nach FÜSSENICH (⁵2002, S.75) gehört zu dieser Entwicklungsphase, dass ein Kind alle runden Gegenstände als *Ball* bezeichnet.
- WYGOTSKI (⁵2002, S. 201) zufolge entsteht auf der nächsten Stufe eine zusammengestellte Kollektion verschiedener Gegenstände, aufgrund verschiedener Merkmale. Im

Unterschied zum *assoziativen Komplex* weisen die Gegenstände nicht mehr das gleiche Merkmal auf, sondern werden aufgrund ihrer wechselseitigen Ergänzung hinsichtlich irgendeines Merkmals zusammengefasst. „Es ist die Verschiedenartigkeit der Zusammensetzung, die gegenseitige Ergänzung und die Vereinigung auf der Grundlage einer Kollektion, die diese Stufe in der Denkentwicklung kennzeichnet“ (Wygotski ⁵2002, S. 201). Diese Stufe wird daher als die der *Komplex-Kollektionen* bezeichnet (Vgl. Wygotski ⁵2002, S. 202). GIPPER (1985, S. 116) führt das Beispiel auf, dass ein Kind mit etwa einem Jahr das Wort *bagga* für Baufahrzeuge wie Bagger, Trecker oder Dampfwalze gebraucht.

- Die nächste Stufe im Prozess zur Beherrschung des Begriffs wird als *Kettenkomplex* bezeichnet. Gekennzeichnet ist diese Stufe dadurch, dass ein Kind Bedeutungen von einem Gegenstand zum anderen überträgt. Auch liegt diesem Vorgehen eine assoziative Verbindung zugrunde, aber nicht jedes einzelne Glied dieser Kette teilt gemeinsame Merkmale. Das eine Glied ist jeweils mit dem vorangegangenen und dem nachfolgenden Glied verbunden (Vgl. Wygotski ⁵2002, S. 203). GIPPER (1985, S. 116) führt das Beispiel auf, dass ein etwa ein-jähriges Kind einen Schlüssel mit *lele* bezeichnet. Es überträgt diese Bedeutung auf das Schlüsselloch, dann auf Stecker und Steckdose und bezeichnet letztendlich auch Löcher generell mit *lele*.
- Auf der nächsten Stufe, die der *diffusen Komplexe*, vereinigt das Kind Gegenstände zu einem Komplex, wobei gewissermaßen verschwimmt oder unbestimmt wird, was zu diesem Komplex führt. Für einen Erwachsenen sind dies meist unverständliche Beziehungen, wenn das Kind beginnt, an die Grenzen seiner anschaulich-gegenständlichen Welt zu gelangen (Vgl. Wygotski ⁵2002 S. 205f). Zur Veranschaulichung dieser „diffuse[n], unbestimmte[n] Verbindungen“ (Wygotski ⁵2002, S. 206) beschreibt GIPPER (1985, S. 117), dass ein Kind zwischen dem ersten und dem zweiten Lebensjahr mit *gak* und *dei* Dinge wie Ente, Hund, Würfel, Spielfiguren oder Badespielzeug bezeichnet. Unbekannte Tiere bezeichnet das Kind alle mit *wauwau*.
- Die letzte Stufe bezeichnet WYGOTSKI (⁵2002, S. 207) als die der *Pseudobegriffe*. Ihrer äußeren Form nach erinnern die Bezeichnungen des Kindes an die des Erwachsenen, jedoch entsprechen diese inhaltlich noch den Denkweisen des Kindes. Nach FÜSSENICH (⁵2002, S. 76) verbindet ein Kind mit dem Lexem *Hund* noch keinen Allgemeinbegriff, denn es geht noch von seinem konkreten Handeln aus. Erst wenn das Kind Begriffe auf

der Grundlage „analytisch-synthetischer Abstraktion“ (Füssenich ⁵2002, S. 76) bildet, hat es die objektive Bedeutung erworben.

In **quantitativer Hinsicht** erfolgt der Aufbau des Lexikons durch die Gliederung des Vokabulars in Form semantischer Felder (Vgl. Kapitel 2.1 und 2.2.1.1). Am Beispiel *Tiere* zeigt GIPPER (1987, S. 19), dass Kinder meist zuerst alle Vierbeiner wie Hunde, Katzen oder Pferde mit *wauwau* oder *Hund* bezeichnen, da Erwachsene diese Bezeichnung wählen und Kindern die Tierwelt fast immer zuerst in Gestalt des Hundes begegnet. Die Korrektur von Erwachsenen sowie die Erfahrungen, die das Kind sammelt zeigen ihm, dass beispielsweise das Pferd ein größeres Lebewesen als der Hund, oder die Katze ein kleineres ist, welche wiederum eigene Bezeichnungen haben, wie *hottehotte* oder *miau*. Nach GIPPER (1987, S. 19f) ist das, was das Kind zuerst lernt, eng an seine konkreten Erfahrungen und Lebensumstände gebunden.

„Häufig ist zu beobachten, daß sich entsprechend den Lebensbereichen der Tiere eine erste große Vierteilung ergibt: auf der Erde herumlaufende Vierbeiner, in der Luft fliegende Zwei- und Sechsheiner, auf der Erde herumlaufende Mehrbeiner bzw. beinlose Kriecher und im Wasser lebende mit Flossen ausgestattete Fische“ (Gipper, 1987, S. 20).

CLARK (Vgl. 1993, zitiert nach Füssenich ⁵2002, S. 77) zufolge erwerben Kinder neue Wörter, um Lücken im Vokabular zu schließen. CLARK (1985, S. 45) formulierte Prinzipien der Konventionalität und des Kontrastes⁶, um den Aufbau des Lexikons zu erklären. Dabei ist der Wortschatzerwerb mit der Erstellung eines Wörterbuches zu vergleichen. CLARK (ebd.) führt ein Beispiel zur Veranschaulichung dieses Vergleiches auf: Innerhalb des Wörterbuches steht auf der linken Seite des Blattes das erste Wort, daneben stehen auf der rechten Seite die dazu passenden Bedeutungen. Darunter folgt das zweite Wort mit den jeweiligen Bedeutungen. Die zweite Bedeutung eines Wortes unterscheidet sich von der ersten, die dritte wiederum von der ersten und der zweiten etc. Die Ähnlichkeit zum Erwerb des Lexikons zeigt sich folgendermaßen: „Was zum Wortschatz hinzukommt, sind konventionelle Bedeutungen, die sich von den bereits vorhandenen Bedeutungen unterscheiden“ (ebd.). Dabei geht das Kind von bekannten Lexemen aus, verändert diese oder kombiniert sie neu, um die neue Bedeutung auszudrücken (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 77). CLARK (1993, zitiert nach Rothweiler 2001, S.

⁶ Anmerkung: ROTHWEILER (2001, S. 73) führt auf: Die *konventionalisierte* Bedeutung eines Wortes meint, dass in einer Sprachgemeinschaft über die Bedeutung eines Wortes Einigkeit herrscht. Auf dieser Grundlage ist Verständigung möglich. Nach CLARK (1983, S. 45) beinhaltet das Prinzip des *Kontrastes*, dass Wörter mehrere verschiedene Bedeutungen haben.

73) zufolge erfinden Kinder nur sehr selten beliebige Formen, wenn sie ein bestimmtes Wort noch nicht erworben haben und eine lexikalische Lücke geschlossen werden soll.

In Form von Wortneuschöpfungen, die bestimmten Prinzipien folgen, schließen Kinder diese sogenannte „lexical gap“ (Rothweiler 2002, S. 73) (Vgl. Clark 1985, S. 53). CLARK (1985, S. 54ff) formulierte vier Erwerbsprinzipien, welchen diesen Wortneuschöpfungen zugrunde liegen. Sie gelten als Leitlinie, wenn Kinder eine neue Wortform bilden, um neue Bedeutungen auszudrücken (Vgl. Clark 1985, S. 61). Im Folgenden werden diese vier Prinzipien anhand einiger Beispiele aus FÜSSENICH (2002, S. 77f) beschrieben. Beispiele, welche nicht aus FÜSSENICH (ebd.) stammen, sind mit der jeweiligen Quelle gekennzeichnet.

1. Das Prinzip der semantischen Transparenz

Die Wortneuschöpfung eines Kindes folgt diesem Prinzip, wenn Kinder bei der Wortbildung solche Formen wählen, die eigenständige Wörter sind und diese, um neue Bedeutungen zu bezeichnen, kombinieren. Dabei entstehen Wörter, die logisch sind, aber in der Umgebungssprache des Kindes nicht existieren (Vgl. Clark 1985, S. 54f).

Beispiele:

- *Blumenmann* für Gärtner
- *Babykönig* für Prinz (Vgl. Äußerung von Linus im AVAK, Anhang A5)

2. Das Prinzip der einfachen Formen

CLARK (1985, S. 55) zufolge sind für Kinder einfache Formen leichter zu lernen als komplizierte, bezieht man die Einfachheit auf das Ausmaß der Formveränderung. Je weniger sich die Wortform ändert, desto einfacher ist diese für Kinder. Somit zeigt sich dieses Prinzip bei Wortneuschöpfungen von Kindern dann, wenn ein Wort in eine andere Wortkategorie überführt wird (Vgl. Clark 1985, S. 56) und eine Wortform unverändert übernommen wird (Vgl. Clark 1985, S. 55). Diese sogenannte „Nullableitung“ (ebd.), vermutet CLARK (ebd.), beherrschen Kinder eher als die Wortzusammensetzung.

Beispiele:

- *schlüsseln* für *Tür aufschließen*
- *to key* für *die Türe mit einem Schlüssel öffnen* (Vgl. Clark 1985, S. 55)
- *sockig laufen* für *auf Socken laufen*

3. Das Prinzip der Regularisierung

Die Sprache weist Regelmäßigkeiten auf und sobald Kinder diese konventionellen Mittel entdecken, setzen sie diese überall ein und übergeneralisieren sprachliche Formen.

Wortneuschöpfungen, die diesem Prinzip folgen (Vgl. Clark 1985, S. 58), sind „in der Regel auf bereits bekannte etablierte Bezeichnungen bezogen“ (ebd.).

Beispiele:

- *Nichtschwimmer* – *Jaschwimmer*
- *Papagei* – *Mamagei*
- *coffee-churn* für Kaffeemühle, nach dem Muster *milk-churn* für Butterfass (ebd.)

4. Das Prinzip der Produktivität

Dieses Prinzip liegt Wortneuschöpfungen von Kindern zugrunde, wenn sie zur Bildung neuer Wortformen nach den am häufigsten vorkommenden Mitteln zur Wortbildung suchen. Erwachsene gebrauchen am häufigsten die Mittel zur Wortbildung, welche auch die produktivsten sind, die eine Sprache zur Bildung neuer Wortformen bereitstellt (Vgl. Clark 1985, S. 59).

Beispiele:

- *zermischen* für *vermischen*
- *zerprügeln* für *verprügeln*
- *opener* von *farmer*⁷ (Vgl. Clark 1985, S. 60)

FÜSSENICH (⁵2002, S. 78) beschreibt, dass Kinder aus der sprachlichen Umgebung sprachliche Ganzheiten aufgreifen und diese je nach entsprechender Situation einsetzen. Nach NELSON (1985, zitiert nach Füssenich ⁵2002, S. 78) wird das Lexikon erweitert, wenn es Kindern gelingt, aus Äußerungen einzelne sprachliche Elemente zu isolieren und diese in einem anderen Kontext in einer neuer Äußerung zu verwenden. Kinder verwenden Ein-Wort-Äußerungen meist beim Betrachten von Bilderbüchern, ganzheitliche Äußerungen treten häufiger in Gesprächen auf (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 79).

SEMANTISCHE SCHWIERIGKEITEN – SYMPTOME

FÜSSENICH (2012, S. 331) bezeichnet mit „entwicklungsbedingten Sprachstörungen“ diejenigen Störungen, bei denen der Erwerb der Sprache beeinträchtigt ist. Diese Störungen weisen kein einheitliches Störungsbild auf, sondern sind durch Symptomkomplexe sprachspezifischer Entwicklungsauffälligkeiten gekennzeichnet (Vgl. Braun ³2002b, S. 157). Kinder mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen zeigen meist nicht nur Einschränkungen auf einer Sprachebene (Vgl. Füssenich 2012, S. 332). Damit einhergehen können weiter Störungen in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Lernen und dem

⁷ Anmerkung: Im Englischen ist *-er* die produktivste Nachsilbe (Vgl. Clark 1985, S. 60).

Sozialverhalten (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 84). Gerade Schwierigkeiten der Semantik, so GROHNfeldt (²2002, S. 7), treten selten als isoliertes Erscheinungsbild auf. In Bezug auf Linus sind neben Schwierigkeiten im Bereich der Semantik Einschränkungen auf der Ebene der Aussprache sowie beim Erwerb grammatischer Fähigkeiten zu beobachten. Jedoch wird in der vorliegenden Arbeit der Blick auf die semantischen Schwierigkeiten, die Zusammenhänge zu metasprachlichen Fähigkeiten sowie in Teilen auch auf den Erwerb der Schriftsprache gerichtet. FÜSSENICH (2012, S. 332) hebt hervor, dass bei manchen Kindern mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen auch Folgeprobleme, wie Vermeidungsverhalten oder andere Formen auffälligen Verhaltens auftreten können. Ersteres lässt sich auch bei Linus beobachten (Vgl. PRAXISTEIL).

In der Literatur werden verschiedene Bezeichnungen für Schwierigkeiten im Bereich der Semantik beziehungsweise für Störungen auf der Ebene des mentalen Lexikons gebraucht. BRAUN (³2002b, S. 185) und ROTHWEILER (2001, S. 97) sprechen von „lexikalischen Erwerbsstörungen“, SIEGMÜLLER/BARTELS (³2011) unterteilen das Störungsbild in „lexikalische Störungen“ und „semantische Störungen“. Die uneinheitlichen Begriffe führt ROTHWEILER (2001, S. 93) auf die unzureichende Forschungslage in Bezug auf den Störungsbereich der Semantik zurück. Für die vorliegende Arbeit wird die Bezeichnung „Semantische Schwierigkeiten“ in Anlehnung an FÜSSENICH (⁵2002, S. 84f) gewählt. Diese werden im Folgenden (Vgl. Kapitel 2.2.3 und 2.2.4) sowohl hinsichtlich produktiver als auch rezeptiver Schwierigkeiten beschrieben.

Der Erwerb von Bedeutungen ist ein lebenslanger, individuell verlaufender Prozess. Das mentale Lexikon eines Menschen verändert und strukturiert sich nach gewissen Prinzipien (Vgl. Kapitel 2.2), was unter dem Aspekt zu betrachten ist, dass Kinder konkrete Tätigkeiten ausführen und Erfahrungen sammeln, die sie zunehmend versprachlichen und über welche sie auch geistig verfügen können. Die Entwicklungsphasen einzelner Kinder variieren, auch wenn jedes Kind sein mentales Lexikon regelgeleitet erwirbt und erweitert. Zu Störungen beim Erwerb des Lexikons kann es somit in jeder Phase des kindlichen Lexikonerwerbs kommen (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 87).

Manche Autoren (Füssenich ⁵2002, S. 84, Grohnfeldt ²2002, S. 7) verweisen auf die unzureichende Forschungslage in Bezug auf semantische Schwierigkeiten. So wird häufig die Komplexität des Störungsbildes verkannt, wenn in der Literatur Schwierigkeiten der Semantik lediglich auf einen eingeschränkten Wortschatz reduziert werden (Vgl. Grohnfeldt ²2002, S. 7). „Semantische Schwierigkeiten umfassen [...] ein weites Spektrum an

Erscheinungsbildern unterschiedlicher Genese und Symptomatologie“ (Grohnfeldt ²2002, S. 7).

Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen können in vier Bereichen auftreten (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 17f):

- Ein eingeschränkter Wortschatz
- fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes
- Schwierigkeiten mit der Wortfindung
- Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis

2.3 Produktive Schwierigkeiten

Zu den produktiven Schwierigkeiten von Kindern mit semantischen Schwierigkeiten gehören neben einem eingeschränkten Wortschatz auch fehlende Strategien diesen zu erweitern (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 17f). Kinder, welche den Erwerb ihres Lexikons ohne Schwierigkeiten durchlaufen, verfügen im Alter von 18-20 Monaten über 50 wortähnliche Äußerungen. Bei Kindern mit semantischen Schwierigkeiten treten die ersten Wörter sehr viel später auf, zusätzlich verläuft die Entwicklung des frühen Lexikons andersartig. Der Umfang sowie die Zunahme des Lexikons stagnieren zu einem gewissen Zeitpunkt oder verlaufen zeitlich verzögert, das heißt auch der sog. Wortschatzspurt⁸ tritt später ein. Die Folge dieser Entwicklung ist ein eingeschränkter Wortschatz (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 85; Füssenich/Geisel 2008, S. 15).

Die Tatsache, dass Kinder im Verlauf ihrer Sprachentwicklung ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht erweitern, zeigt sich vor allem darin, dass sie kaum nachfragen, nicht mitteilen, wenn sie ihren Kommunikationspartner nicht verstehen und insgesamt wenige Korrekturen äußern. Auch ist selten ein kreativer Umgang mit Sprache zu beobachten, was sich unter anderem darin zeigt, dass Kinder keine Wortneuschöpfungen (Vgl. Kapitel 2.2.2) bilden. Eine weitere Auffälligkeit ist, dass sich diese Kinder bisweilen gar nicht über sprachliche Äußerungen wundern und die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten (Vgl. Kapitel 2.5) kaum zu beobachten ist (Vgl. Füssenich ²2002, S. 86; 2012, S. 332).

ZOLLINGER (⁸2010a, S. 55) beschreibt, dass viele Kinder durch sogenannte *Passe-par-tout-Wörter* zeigen, dass sie einen eingeschränkten Wortschatz haben. Sie verwenden in der

⁸ Anmerkung: „Zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr erweitern Kinder ihre Fähigkeiten im Bereich der Bedeutungen, was auch als *Wortschatzspurt* umschrieben wird“ (Füssenich/Geisel 2008, S. 15).

Spontansprache häufig hinweisende Wörter, wie *der*, *das*, *dort*, *da* oder allgemeine Verben wie *tun* oder *machen*. Solche Wörter passen zu vielen Situationen, daher auch ihr Name *Passe-par-tout-Wörter*. Fragt man Kinder in bestimmten Situationen nach dem Namen oder den Tätigkeiten, welche sie damit ausdrücken möchten, fällt auf, dass ihnen viele Namen fehlen oder sie einzelne Wörter stark übergeneralisieren (Zollinger ⁸2010a, S. 55), indem sie beispielsweise alle fahrenden Gegenstände als *Auto* bezeichnen (Vgl. Grohnfeldt ²2002, S. 8).

GÜNTHER (1988, zitiert nach Füssenich ²2002, S. 85) konnte zeigen, dass Kinder auf ihre eigene Art auf Bedeutungsprobleme reagieren und diesen nicht sprachlos gegenüber stehen. Wenn ihnen ein bestimmtes Wort fehlt, verwenden sie dafür einen allgemeinen, unspezifischen Oberbegriff, wie *Feuer* anstatt *Streichhölzer* oder *einfüllen* anstatt *tanken*. Diese Beispiele geben Aufschluss darüber, dass Kinder hinsichtlich der exakten Differenzierung innerhalb eines semantischen Feldes Schwierigkeiten haben (Vgl. Füssenich ²2002, S. 86). Auch nehmen Kinder Ersetzungen aus demselben semantischen Feld vor, wenn ihnen ein spezifisches Wort fehlt. So äußern sie *Löffel* anstatt *Gabel* oder sagen *Ich habe das Brötchen leer getrunken* (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 19). Fehlen Kindern spezifische Wörter greifen sie oft auch auf nonverbale Kommunikationsformen, wie das Zeigen, zurück (Vgl. Füssenich 2012, S. 332). Weiter lassen sich Schwierigkeiten bei der Bildung von Synonymen, Hyponymen, Oppositionen oder Kollokationen beobachten (Vgl. Grohnfeldt ²2002, S. 8), was darauf hinweist, dass die semantische Organisationsstruktur des mentalen Lexikons schwach ausgeprägt ist (Vgl. Kapitel 2.2.1).

GROHNFELDT (²2002, S. 9) führt an, dass semantische Schwierigkeiten auch längere Äußerungen betreffen. Schwierigkeiten zeigen sich darin, dass Kinder auf Grund fehlender Wörter unvollständige längere Äußerungen produzieren. Dabei kann die Vervollständigung der entsprechenden Äußerung auch über nonverbale Kommunikationselemente erfolgen.

Geht man von LEVELTS (1989) Annahme aus, sind im mentalen Lexikon Bedeutung und Lautgestalt getrennt gespeichert. Kinder mit semantischen Schwierigkeiten haben oft Probleme auf ein Wort situationsadäquat zuzugreifen. Dabei ist jedoch schwer nachzuvollziehen, worin diese Zugriffsschwierigkeit begründet ist. Ob dem Kind in diesem Moment das Wort nicht verfügbar ist, weil es die Bedeutung nicht kennt oder weil es die zugehörige Laustuktur nicht aktivieren kann, ist meist nicht eindeutig festzustellen (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 86).

Wortfindungsstörungen stellen eine weitere mögliche Symptomatik im Bereich produktiver Schwierigkeiten dar (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 86). Bei Linus beobachtete ich im Verlauf der Förderung Anzeichen für Wortfindungsstörungen. Jedoch sind die Symptome, die bei ihm auf einen eingeschränkten Wortschatz sowie auf fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes hinweisen, weitaus auffälliger und deshalb stand während der Förderung die Schwierigkeit der Wortfindung nicht im Vordergrund. Im Folgenden wird daher lediglich ein kurzer Überblick zur Thematik Wortfindungsstörungen gegeben. Dieser Aspekt wird in Kapitel 3.1.1 und auch in Kapitel 4.1.3.1 noch einmal aufgegriffen, um im PRAXISTEIL darzustellen, welche Anzeichen für Wortfindungsstörungen bei Linus zu beobachten waren.

Nach DANNENBAUER (1997, S. 9) dürfen Schwierigkeiten in der Wortfindung nicht mit einer allgemeinen Schwäche Begriffe zu bilden gleichgesetzt werden. „Die eigentliche Natur des Problems [ist nämlich] die Schwierigkeit, bekannte Wörter rasch und zielsicher aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen [...]“ (Dannenbauer 1997, S. 9). Dabei zeigen Kinder häufig, dass sie über die zugrundeliegenden Begriffe verfügen, jedoch gelingt ihnen der Zugriff auf das entsprechende Wort nur mit großer Schwierigkeit (Vgl. Dannenbauer 1997, S. 10). Kinder mit Wortfindungsschwierigkeiten zeigen sprachliche Merkmale, wie:

- Stockungen oder gefüllte Pause, wie *äh*,
- Semantische oder Phonologische Substitutionen, wie *Traube* für *Erdbeere* oder *Kette* für *Hecke*,
- Stereotype Rückfrageformeln, wie *Wie sagt man?* (ebd.).

KOLONKO (1998, S. 257) zufolge sind die Ausführungen nach DANNENBAUER (1997, S. 10) zu unpräzise, da sie Wortfindungsschwierigkeiten nicht eindeutig von semantischen Symptombeschreibungen allgemein abgrenzen und das Spezifische dieser Schwierigkeit nicht deutlich wird. Daher erweitert sie die Beschreibungen nach DANNENBAUER (ebd.) um einige Merkmale⁹, wie:

- Inkonstante Verwendung des Zielwortes,
- Das Hinweisen einzelner Kinder auf ihre Schwierigkeit: *Ich weiß es, aber es fällt mir nicht ein*,
- Verlangsamtes Antworten, wobei das Zielwort nach einigen Pausen oder Stockungen abgerufen werden kann (Vgl. Kolonko 1998, S. 247).

⁹ Anmerkung: Es werden exemplarisch einige Merkmale herausgegriffen. In Kapitel 3.1.1 werden die möglichen Symptome ausführlicher dargelegt.

DANNENBAUER (1997) und KOLONKO (1998) sind sich darin einig, dass sich zwar viele Studien mit den möglichen Ursachen von Wortfindungsschwierigkeiten beschäftigt haben, jedoch bisher keine eindeutigen Ergebnisse vorliegen. Dabei steht vor allem zur Diskussion, ob es sich bei Schwierigkeiten in der Wortfindung zu einem großen Teil um eine Störung des Abrufs von Wörtern handelt oder um eine unzureichende Elaboration des semantischen Speichers. Weiter herrscht Uneinigkeit darüber, ob die Schwierigkeit auf Defizite in der semantischen Speicherung oder auf Schwierigkeiten hinsichtlich der phonologischen Repräsentation des Wortes zurückzuführen ist (Vgl. Kolonko 1998, S. 257). Nach DANNENBAUER (1997, S. 14) lasse sich nicht trennen, ob es sich um eine Speicher- oder Abrufschwäche handelt, da diese Wirkungsbereiche zusammenspielen. Diesen Zusammenhang bestätigt auch KOLONKO (1998, S. 257).

Nach FÜSSENICH (2002, S. 86) nehmen die Untersuchungen zu der Thematik Wortfindungsschwierigkeiten in letzter Zeit zu, jedoch entsprechen diese nicht entwicklungsorientierten Kriterien zur Beschreibung des Störungsbildes. Zudem entsprechen auch die therapeutischen Konsequenzen nicht dem entwicklungsproximalen Ansatz¹⁰. In diesem Zusammenhang weist FÜSSENICH (ebd.) auf GLÜCK (1998)¹¹ hin. Aus diesem Grund werden dessen Ausführungen in der vorliegenden Arbeit nicht miteinbezogen.

Mögliche Auswirkungen von Wortfindungsschwierigkeiten auf den schulischen Kontext werden von DANNENBAUER (1997, S. 18) beschrieben. Kinder haben Probleme, Namen für Farben, Buchstaben oder Zahlen zu nennen, auch wenn sie diese kennen. Hinzu kommt, dass manche Schüler mitunter Angst haben, von der Lehrperson aufgerufen zu werden, sich zurückziehen oder im Gespräch mit Gleichaltrigen frustriert wirken. Aus meiner Sicht lassen sich die Aspekte der sozialen Zurückgezogenheit auch auf Schüler mit semantischen Schwierigkeiten, nicht nur im Bereich der Wortfindung, übertragen. Dies wird am Beispiel von Linus deutlich (Vgl. PRAXISTEIL).

2.4 Rezeptive Schwierigkeiten

Die Schwierigkeiten im produktiven Bereich, wie ein geringer Wortschatz, wirken sich auch auf rezeptive Fähigkeiten, das heißt das Sprachverständnis, aus (Vgl. Füssenich, 2010, S. 16). In unterrichtlichen Situationen sowie in der Fördersituation mit mir kann ich bei Linus ein eingeschränktes Sprachverständnis beobachten (Vgl. PRAXISTEIL). Aus diesem Grund werden

¹⁰ Anmerkung: Diese Begrifflichkeit wird in Kapitel 4.1 erläutert.

¹¹ Anmerkung: Mittlerweile liegt die fünfte Auflage, GLÜCK (2010), vor.

im Folgenden wesentliche Aspekte von Sprachverständnisschwierigkeiten ausführlich beschrieben.

Bevor Sprachverständnisschwierigkeiten und ihre Auswirkungen thematisiert werden, wird zunächst auf das Verhältnis zwischen Sprachproduktion und Sprachverständnis eingegangen. Nach BAUR/ENDRES (1999, S. 322) ist die Ansicht verbreitet, dass beim Spracherwerb das Verstehen von Sprache der Produktion stets vorausgehe. Auch besteht häufig die Vorstellung, dass das, was Kinder produzieren, zuerst von ihnen verstanden sein muss. BAUR/ENDRES (ebd.) greifen jedoch auf ZOLLINGER (1987) zurück, welche belegt, dass Kinder Wörter sehr wohl situationsadäquat verwenden, ohne diese zu verstehen. Auch FÜSSENICH (2002, S. 81), welche das Verhältnis von Sprachverstehen und Sprachproduktion skizziert, bestätigt, dass diese beiden Bereiche nicht als „einfaches zeitliches Nacheinander betrachtet werden [können]“.

BAUR/ENDRES (1999, S. 322) vergleichen die von ZOLLINGER (1987) angesprochene situationsadäquate Verwendung von Wörtern, bevor das Verständnis da ist, mit dem Erwerb einer Fremdsprache, die durch den Aufenthalt in dem jeweiligen Land gelernt wird. Diese Form des Lernens ermöglicht das Verinnerlichen situationstypischer Redewendungen, die grammatikalisch korrekt gesprochen werden, ohne dass der genau Inhalt oder die grammatikalische Struktur exakt verstanden werden. Taucht dieselbe grammatikalisch korrekt gesprochene Äußerung in einem anderen Kontext oder mit einem veränderten Wort wieder auf, wird diese kaum wiedererkannt. Diesen Zusammenhang übertragen BAUR/ENDRES (1999, S. 322) auf Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten, welche durchaus in der Lage sind, auswendig gelernte Äußerungen oder Teile von Äußerungen situationsentsprechend zu äußern. „Hierbei müssen die einzelnen Wörter, deren Bedeutung oder zugrundeliegende grammatikalische oder syntaktische Struktur, nicht verstanden werden“ (Baur/Endres 1999, S. 322).

Der Bereich des Sprachverständnisses ist weitaus schwieriger zu beurteilen und zu erfassen als produktive Schwierigkeiten. Der Begriff „Verständnisstörungen“ (Baur/Endres 1999, S. 319) bringt häufig eine Irritation mit sich, denn damit wird meist eine Einschränkung der Kognition verbunden und für Eltern ist diese Diagnose oft von einer Angst begleitet, ihr Kind würde als intellektuell eingeschränkt beurteilt. Das Verstehen von Sprache kann jedoch auch ganz unabhängig von Intelligenzleistungen stark beeinträchtigt sein (ebd.). Nach BAUR/ENDRES (ebd.) meint Sprachverständnis, auch im Sinne der vorliegenden Arbeit, die Fähigkeit, rein sprachliche Informationen zu verarbeiten. AMOROSA (1992, S. 61) fügt hinzu:

„Sprachverständnis im engeren Sinne bezeichnet den Prozeß, durch den der Hörer eine gesprochene Äußerung interpretiert.“

Für die vorliegende Arbeit wird ein kurzer Umriss zur Entwicklung von Sprachverständnisschwierigkeiten vor dem Eintritt in die Schule bis zum Eintritt in die Schule gegeben¹². Die nun skizzierten Aspekte und Beispiele von Sprachverständnisschwierigkeiten von Kindern im Kindergartenalter können auch zum näheren Verständnis und zur Beschreibung von Linus Sprachverständnisschwierigkeiten herangezogen werden können. Dabei nehme ich Bezug auf ZOLLINGER (⁸2010a; ²2005) sowie MATHIEU (1998), welche sich in ihren Ausführungen auf ZOLLINGER (1991; 1994; 1995) stützt. ZOLLINGER (²2005, S. 45) hebt hervor, dass sich bei Kindergartenkindern und bei Schulkindern Sprachverständnisschwierigkeiten vorwiegend im Lern- und Sozialverhalten spiegeln.

Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten werden im Alter vor dem Schuleintritt häufig durch ein gering entwickeltes Spielverhalten oder durch ihr Sozialverhalten auffällig. Im Kindergarten ist der Alltag vor allem von Erzählsituationen sowie Spiel- und Bastelhandlungen geprägt. Wird eine Geschichte erzählt, fällt es diesen Kindern oft schwer dieser zu folgen. Ihnen gelingt es zwar, sich die Wörter und längere Äußerungen in Form innerer Bildern vorzustellen, sie haben jedoch Schwierigkeiten sie zu einem Ganzen zu verknüpfen (Vgl. Mathieu 1998, S. 103). „Es entsteht kein lebendiges Theater, sondern ein statisches Bild mit einer langen Aneinanderreihung von Wörtern“ (Zollinger ⁸2010a, S. 64). Mathieu weist darauf hin, dass Kinder, als Pendant zu den *Passe-par-tout-Wörtern* in der Sprachproduktion (Vgl. 2.3), beim Sprachverständnis noch bis ins Kindergartenalter die sogenannte „Schlüsselwortinterpretation“ oder „Schlüsselwortstrategie“ (Mathieu 1998, S. 103) verwenden. Diese gebrauchen Kinder häufig im Fall des beschriebenen Geschichtenerzählens (Vgl. Zollinger ⁸2010a, S. 64). MATHIEU (1998, S. 103) zufolge ist es nicht so, dass Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten nicht zuhören können oder wollen, ihnen gelingt es nicht das Gehörte zu verknüpfen und dies führt dazu, dass sie nicht verstehen können.

Diese Kinder werden im freien Spiel als unruhig und sprunghaft beschrieben, da sie häufig das Spiel wechseln und sich nur wenig auf das gemeinsame Spiel mit anderen Kindern einlassen können (Vgl. Mathieu 1998, S. 104). ZOLLINGER (⁸2010a, S. 65) betont, dass die

¹² Anmerkung: An dieser Stelle möchte ich auf MATHIEU (1998) verweisen, welche in ihrem Aufsatz die (frühe) Sprachverständnisschwierigkeiten ausführlich beschreibt. ZOLLINGER (2010a) sowie MATHIEU (1998) gehen auf den Verlauf von Sprachverständnisschwierigkeiten vom Kleinkind bis zum Schulkind ein.

Kinder durchaus Tätigkeiten mit symbolischem Charakter, wie das Kochen oder die Puppe füttern, ausführen. Dabei handelt es sich jedoch um sogenannte „Phrasen“, das heißt „aus der Erwachsenenwelt kopierte Spielszenen, und nicht um neue Welten, welche vom Kind aufgrund einer Idee erschaffen werden“ (Zollinger ⁸2010a, S. 65). ZOLLINGER (⁸2010a, S. 65) beschreibt Kinder, welche Handlungen nur andeuten, sich im Spiel nach kurzer Zeit langweilen und das Spiel dadurch sprunghaft und unruhig erscheint. Andere Kinder hingegen sind so konzentriert auf das Spiel, dass sie wie abwesend wirken und sich in der Handlung sozusagen verlieren. Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten ziehen sich aus dem Grund zurück, da es ihnen beim Spiel mit anderen Kindern nicht gelingt, Spielplanungen des Gegenübers zu verstehen und seine eigenen Vorstellungen kompetent zu verteidigen (Vgl. Zollinger ²2005, S. 47).

Das eigene „Nicht-Spielen- und Nicht-Zuhören-Können“ (Zollinger ⁸2010a, S. 66), welches dem Kind durch den Vergleich mit anderen Kindern bewusst wird (Vgl. Mathieu 1998, S. 104), erlebt es als überaus unbefriedigend und verunsichernd. Das Kind erfährt von den Erzieherinnen oder den Eltern ein zu strenges oder zu nachgiebiges Interaktions- und Erziehungsverhalten, was seine Unsicherheit zunehmend vergrößert (ebd.).

Ab dem sechsten oder siebten Lebensjahr, wenn das Kind eingeschult wird, steht es vor der Anforderung ein weiteres Repräsentationsmittel, die Schriftsprache, zu erwerben (Vgl. Mathieu 1998, S. 105). Die Schwierigkeit sieht ZOLLINGER (⁸2010a, S. 67) darin, dass einige Kinder die Sprache noch als „Begleiterscheinung“ (ebd.) behandeln und nicht als Repräsentation von Personen, Gegenständen oder Handlungen. Buchstabenkombinationen werden zu Zeichen für Wörter, welche wiederum Zeichen darstellen für das, was sie repräsentieren, das heißt für Bedeutungen und Inhalte (Vgl. Zollinger ⁸2010a, S. 67; Mathieu 1998, S. 105). ZOLLINGER (⁸2010a, S. 67) weist auf neuere Untersuchungen hin, welche eindrücklich zeigen, dass Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache genau diesen Aspekt der Schriftsprache nicht entdeckt haben. Aus diesem Grund können sie „keine aktiven Lernformen entwickeln, um sich mit der Schrift auseinanderzusetzen“ (Zollinger ⁸2010a, S. 67). Neben dem mathematischen Bereich erwerben Kinder in der Schule im Zusammenhang mit dem Sachunterricht auch neue Kenntnisse über die Tierwelt, Landschaften oder andere Menschen. Dieses Wissen wird den Schülern meist in Erzählform vermittelt, folglich ist dafür das Sprachverständnis eine wesentliche Kompetenz (ebd.).

HARTGE (1996, S. 67) bestätigt, dass Sprachverständnisschwierigkeiten und Schulprobleme nah beieinander liegen: „Ein Kind, das Sprache nicht richtig versteht und beherrscht,

entwickelt in der Schule fast automatisch Lernstörungen.“ Nach MATHIEU (1998, S. 84) werden Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten vor allem auch im mathematischen Bereich Schwierigkeiten beim Verstehen von Textaufgaben erleben. Als problematisch wird erachtet, dass in solchen Fällen meist nach mathematischen Defiziten gesucht wird und die Schwierigkeiten oftmals nicht in Verbindung mit einem eingeschränkten Sprachverständnis gebracht werden.

MATHIEU (1998, S. 104) fügt hinzu, dass „aufgrund des mangelnden Sprachverständnisses auch die Fähigkeit, die Sprachproduktion nach Kriterien der Korrektheit auf lautlicher, inhaltlicher und grammatischer Ebene zu kontrollieren, erschwert ist.“ Im Zusammenhang mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis sind neben semantischen Schwierigkeiten oft auch Schwierigkeiten in der Aussprache oder der Grammatik zu beobachten (Vgl. Mathieu 1998, S. 104).

Sprachverständnisschwierigkeiten fallen im Alltag oft wenig auf, da dieser aus vielen sich ständig wiederholenden und gleichbleibenden Handlungen besteht. Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten versuchen sich möglichst gut im Alltag zurechtzufinden und entwickeln bereits ab dem vierten Lebensjahr gewisse Strategien, welche ein Nichtverstehen überdecken. Diese wenden Kinder bis ins Schulalter an, was am Beispiel von Linus zu erkennen ist (Vgl. PRAXISTEIL). Kinder gebrauchen beispielsweise die „Schlüsselwortstrategie“ (Mathieu 1998, S. 103), wenn sie aufgefordert werden etwas zu tun. Dabei picken sie aus einer Äußerung das Wort heraus, welches sie gut verstehen können und handeln dabei so, wie es aus ihrer Sicht richtig erscheint. Ein Kind geht so beispielsweise in die Küche, wenn es das Wort *Essen* hört, ein anderes läuft ins Badezimmer, wenn es das Wort *Wasser* hört. Eine weitere Strategie ist das stetige Beantworten einer Frage mit *Ja*. Dabei zeigt das Kind einerseits, dass es den Gesprächspartner verstanden hat, andererseits auch, dass es mit seiner Ansicht einverstanden ist. In der Regel fordert ein *Ja* den Gesprächspartner zum Weitersprechen auf und das Kind wird nicht mit einer Reaktion des Gegenübers konfrontiert (Vgl. Zollinger ²2005, S. 49). Das häufige Beantworten einer Frage mit *Nein* ruft auch den Effekt beim Gesprächspartner hervor, das Kind hätte die Äußerung als Ganzes verstanden und somit wird die Kommunikation aufrecht erhalten (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 85). Umgekehrt kann eine Strategie des Kindes sein, selbst Fragen zu stellen. Dies bewirkt, dass das Gegenüber zum Sprechen aufgefordert wird. Dabei geht es dem Kind weniger um den Inhalt der Antwort – es hört vielleicht auch nicht zu – dem Kind geht es um den Effekt, dass sein Gesprächspartner spricht und das eigene Nichtverstehen nicht bemerkt wird (Vgl. Zollinger

²2005, S. 49). Auch erwidern Kinder mit einem eingeschränkten Sprachverständnis auf Äußerungen ihres Gegenübers häufig allgemeine Floskeln, wie *Weiß nicht* oder *Passe-partout-Wörter*, wie *Das da*. Sie zeigen weiter die Strategie, dass sie auch ganze Äußerungen des Gesprächspartners oder einzelne Teile davon wiederholen (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 85).

ZOLLINGER (2000, S. 49) fasst die Auswirkungen von Sprachverständnisschwierigkeiten bei Kindern sehr umfassend zusammen:

„Ungenügendes Sprachverständnis wirkt sich immer direkt auf die Sprach-, Denk- und Spielentwicklung aus und auf die Fähigkeit, selber sprachlich mit den anderen Menschen in Beziehung zu treten. Wenn Kinder keine Fragen stellen, erweitern sie ihre Welt nur in kleinen Schritten. Die Erfahrung, dass man seine eigene Meinung sprachlich verteidigen kann, bleibt aus und kann die Ich-Entwicklung und die Sozialisation verzögern. Und die Kontrolle der eigenen Sprachproduktion ist stark erschwert, da man ja gar nicht weiß, nach welchen Kriterien man die Sprache kontrollieren soll.“

BAUR/ENDRES (1999, S. 318) konnten durch die Arbeit in einer klinischen Einrichtung für Grundschulkinder mit Sprachstörungen differenziertes Wissen zum Bereich der Sprachverständnisschwierigkeiten erwerben. Sie sind der Ansicht, dass es sich für die Praxis bewährt, die Fähigkeiten der Kinder auf drei verschiedenen Ebenen zu betrachten: auf der Ebene des Wortes, des Satzes und des Textverständnisses (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 319). Aus diesem Grund werden im Folgenden die drei Ebenen mit den jeweiligen Schwierigkeiten näher beschrieben. BAUR/ENDRES (ebd.) weisen darauf hin, dass sich die Schwierigkeiten auf den einzelnen Ebenen in der Kommunikation gegenseitig beeinflussen. So können Wortverständnisprobleme natürlich auch die Satz- sowie die Textebene beeinträchtigen.

○ Wortebene

Auf dieser Ebene können Sprachverständnisschwierigkeiten auftreten, wenn es nicht gelingt, die Bedeutungen von Wörtern zu erlernen oder diese nicht ausreichend differenziert zu erwerben. Kinder mit einem gewissen Grundwortschatz zeigen hierbei Schwierigkeiten bei weniger häufig vorkommenden Wörtern, wie *Käfig* oder *Schranke* oder auch bei nicht gegenständlichen Begriffen, wie *ärgerlich* oder *Überraschung*. Ein nicht altersentsprechender passiver Wortschatz kann sich wie folgt ausdrücken (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 319f):

- Dem Kind sind Begriffe unbekannt, das heißt, es kann einem Wort keine Bedeutung zuweisen.
- Das Kind versteht Wörter nur sehr ungenau. Es kann Unterschiede zwischen Wörtern, wie *erraten* und *verraten* nicht erfassen und interpretiert beide Wörter im Sinne von *erraten*.

- Das Kind erfasst die Bedeutung von Wörtern nur eingeschränkt. BAUR/ENDRES (1999, S. 320) führen das Beispiel an, dass ein Junge auf die Äußerung *Du hast aber Schwein gehabt* ärgerlich reagiert, da er dies als Beschimpfung empfindet. Dem Jungen ist nur die Bedeutung für *Schwein* als ein Tier und nicht als Symbol für Glück bekannt.
- Das Kind versteht Wörter falsch, indem es beispielsweise bei dem Wort *Maultauschen* an *Kaulquappen* denkt.
- Das Kind kann morphologisch veränderte Wörter nicht wiedererkennen, beispielsweise Pluralformen oder Substantivierungen. Somit versteht ein Kind vielleicht die Wörter *Buch* oder *grüßen* aber nicht *Bücher* oder *Begrüßung*. Verbformen sind hierbei von besonderer Bedeutung, wie *er sitzt / saß / hat gegessen*. Viele Kinderbücher sind im Imperfekt geschrieben, somit stehen dem Kind viele Inhaltswörter nicht zur Verfügung (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 319f).

BAUR/ENDRES (1999, S. 320) verweisen auf die grundsätzliche Schwierigkeit, dass es Wörter gibt, die sehr ähnlich klingen, jedoch nicht dieselbe Bedeutung tragen, wie *anlaufen* und *weglaufen* oder *Gelände* und *Geländer*.

○ Satzebene

„Sprachverständnisprobleme auf der Satzebene bedeuten, daß ein Kind Sätze nicht exakt verstehen kann, auch wenn die enthaltenen Wörter bekannt sind“ (Baur/Endres 1999, S. 320). In Alltagssituationen werden meist grammatikalisch einfachere Sätze verwendet, als beispielsweise bei einem Arztbesuch. Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten haben auch in der kindlichen Alltagskommunikation Schwierigkeiten, Sätze exakt zu verstehen (ebd.).

- Es sind Sätze problematisch, welche eingeschobene Informationen enthalten, wie *Leg den Stift, den ich dir gestern geschenkt habe, in die Schublade*.
- Auch Sätze, in denen die Wörter nicht in der Handlungsreihenfolge wiedergegeben werden, wie *Der Hund wird von der Katze gebissen* oder *Wir gehen raus, wenn wir aufgeräumt haben*. sind schwierig für das Kind zu verstehen.

Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten können, unabhängig von grammatikalischen Gesichtspunkten, grundsätzlich nur eine begrenzte Anzahl an Informationen innerhalb eines Satzes verarbeiten (ebd.).

○ Textebene

Der Begriff *Text* bezieht sich an dieser Stelle nicht nur auf geschriebene Texte, sondern allgemein auf Inhaltseinheiten, welche mehr als einen Satz umfassen. Dies schließt Erzählungen, Erklärungen, Beschreibungen oder ähnliches mit ein (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 320). Im Zusammenhang mit Texten ergeben sich, neben den Leistungen im Wort- und Satzverständnis, weitere Anforderungen (ebd.):

- Das Kind hat die Aufgabe, eine Fülle an Informationen zu erfassen, diese zu Sinneinheiten zu verbinden und wiederum abzuspeichern.
- Texte geben zum Teil Informationen nur indirekt oder unvollständig wieder, um beispielsweise in einer Geschichte Spannung zu erzeugen.
- Insgesamt erfordert das Verstehen von Texten vom Kind einen schnellen und flexiblen Umgang mit sprachlichen Inhalten (ebd.).

Bestehen beim Kind auf der Wort- und/oder Satzebene bereits Schwierigkeiten, dann wird dies Auswirkungen auf das Textverständnis haben. Dabei sind einzelne Wörter oft entscheidend, denn das Kind bildet anhand eines Textes ständig Hypothesen, welche im Verlauf durch neue Informationen bestätigt oder verändert werden (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 321). BAUR/ENDRES (ebd.) führen hierzu ein Beispiel auf: Die Beschreibung eines Tieres lautet *Es ist grau, hat Fell und einen Schwanz*. Die folgenden Informationen, wie *es kann schnurren* oder *es frisst Käse* entscheiden darüber, zu welchem Ergebnis man kommen muss.

Abschließend weisen BAUR/ENDRES (1999, S. 321) darauf hin, dass Sprachverständnisseleistungen schwer zu beobachten sind. Häufig werden diese Kinder überschätzt, da sie, wie bereits beschrieben, in Alltagssituationen gewisse Strategien anwenden, die ihnen angemessenes Verhalten ermöglichen. Welche Möglichkeiten bestehen, Schwierigkeiten im Sprachverständnis zu diagnostizieren und entsprechend zu fördern, wird in Kapitel 3 und 4 thematisiert.

In diesem Kapitel wurden sowohl die produktiven Schwierigkeiten als auch die rezeptiven Schwierigkeiten im Bereich der Semantik dargestellt. Ein weiterer wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit semantischen Schwierigkeiten ist der Bereich der Metasprache. Wie in diesem Kapitel bereits angesprochen, wundern sich Kinder mit semantischen Schwierigkeiten nur selten, teilweise gar nicht, über sprachliche Äußerungen und die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten ist kaum zu beobachten (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 86; 2012, S.

332). Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel der Bereich der Metasprache zum Gegenstand der Betrachtungen gemacht.

2.5 Semantische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit metasprachlichen Fähigkeiten

Um nun auf den Zusammenhang zwischen Semantik und Metasprache eingehen zu können, werden Begriffsklärungen sowie das Erkennen metasprachlicher Fähigkeiten vorangestellt. Auf dieser Grundlage werden die semantischen Fähigkeiten in Zusammenhang mit der Metasprache gebracht und in einem nächsten Teil Schwierigkeiten metasprachlicher Fähigkeiten beleuchtet.

Der Erwerb der mündlichen Sprache ist nicht auf den semantischen, grammatischen oder phonologischen Bereich beschränkt, es gehört auch die Fähigkeit dazu, über Sprache nachzudenken. Kinder erwerben diese Fähigkeit im Laufe ihres Spracherwerbs (Vgl. Füssenich 2001, S. 14). „In dem Maße, in dem dem Sprechen lernenden Kind bewusst wird, dass es Sprechen lernt, nehmen die Möglichkeiten zu, über Sprache nachzudenken und zu sprechen, und dabei erwirbt es metasprachliche Fähigkeiten“ (Füssenich ⁵2002, S. 80). FÜSSENICH (2001, S. 14) sieht in dem Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten eine Voraussetzung, um sprachlich erfolgreich zu sein. Die folgenden Beispiele zeigen die Fähigkeit von Kindern, metasprachlich tätig zu sein:

- Mutter: Das Kind hat Sommersprossen.
K: Welche Sommersprossen? Es ist doch Winter.
- K: Warum heißt das geboren? Ist das wie bohren?

Diesen Kindern begegnet im Gespräch mit ihrem Gegenüber eine Äußerung, welche sie nicht verstehen. Durch die eigene Äußerung versuchen sie, diese Unverständlichkeit zu beheben, um das Gespräch fortsetzen zu können (Vgl. Füssenich 2001, S. 14). Nach AUGST (1978, S. 329) hat die Metakommunikation also die Funktion, während eines Gespräches auftretende Kommunikationsstörungen zu beheben. Dies versuchen Kinder bereits während des Erwerbs der mündlichen Sprache (Vgl. Füssenich 2013, S. 334).

Bereits ab dem dritten Lebensjahr erwerben Kinder die Fähigkeit, über Sprache nachzudenken. Deutlich wird dies vor allem im kreativen Umgang mit Sprache, was sich bei Kindern wie folgt äußert (ebd.):

- Kinder erfinden eigene Wortneuschöpfungen (Vgl. Kapitel 2.2.2)

- Sie korrigieren sich selbst, um sich verständlicher zu machen.
- Kinder fragen nach, wenn sie etwas nicht benennen können¹³.
- Kinder korrigieren andere Sprecher, wenn sie Fehler vermuten.
- Sie verändern ihre Sprache, wenn sie merken, dass Zuhörer sie nicht verstehen.
- Kinder empfinden Spaß daran, mit Sprache zu spielen, indem sie Reime oder Sprachspiele erfinden (Vgl. Füssenich 2013, S. 334).

An dieser Stelle möchte ich in Anlehnung an FÜSSENICH (⁵2002, S. 82f) zeigen, dass Kinder verschiedene Formen der Korrektur gebrauchen, an denen sich erkennen lässt, dass sie sich sowohl mit ihrer Sprache als auch mit der Sprache des Zuhörers aktiv auseinandersetzen und somit über Sprache nachdenken. Ausbleibende Korrekturen weisen hingegen darauf hin, dass sich ein Kind noch nicht in diesem aktiven Auseinandersetzungsprozess befindet. Die beiden bereits benannten Korrekturformen werden im Folgenden anhand von Beispielen veranschaulicht. Darüber hinaus werden weitere Formen der Korrektur als Zeichen für ein aktives Umgehen mit Sprache aufgeführt:

○ **Spontane Selbstkorrektur**

Ein Kind zeigt in Form der spontanen Selbstkorrektur, dass ihm die Diskrepanz zwischen seiner Äußerung und der des Erwachsenen bewusst wird. Dies stellt die Motivation dar, seine Äußerung und somit auch seine sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 82).

L: Wolf (Pause) nein Fuchs.

C: Genau. Das ist ein Fuchs (Vgl. Beobachtungsbogen 1, Anhang A4).

○ **Fremdkorrektur**

Der Erwachsene verbessert ein Kind, wenn es aus seiner Sicht nicht korrekt spricht. Das Kind greift die verbesserte Form des Erwachsenen auf und nimmt diese in sein Lexikon auf, wenn es für die unterschiedliche Benennung bereits sensibel ist.

K: Ich habe einen *Löwen*.

E: Nein. Das ist ein *Tiger* (ebd.).

¹³ Anmerkung: Die weiter unten in diesem Kapitel aufgeführten Beispiele nach AUGST (1978) zeigen, dass Kinder nach Bedeutungen fragen.

- **Elizitierte Selbstkorrektur**

Bei dieser Form der Korrektur macht der Kommunikationspartner das Kind auf eine Verbesserung aufmerksam. Daraufhin überprüft das Kind seine Äußerung hinsichtlich eines möglichen Fehlers. Die Voraussetzung für dieses Vorgehen des Kindes ist, dass es über die richtige Form bereits verfügt.

K: Nimm mal das Eisen*bügel*. Nimm mal das Büge*leisen*.

E: Was? (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 83).

- **Spontane Korrektur des Kommunikationspartners**

Das Kind korrigiert seinen Kommunikationspartner, wenn es in der Äußerung des Erwachsenen Unstimmigkeiten zwischen seinem Wissen über Sprache und dem sprachlichen Angebot seiner Umwelt feststellt.

E: Sag mal der *Tante* „Guten Tag“.

K: Das ist keine *Tante*. Das ist eine *Frau* (ebd.).

- **Kinder korrigieren sich gegenseitig**

Es ist nach FÜSSENICH (⁵2002, S. 83) zu beobachten, dass sich auch Kinder gegenseitig korrigieren und sie sich mit dieser Korrektur einverstanden zeigen.

K 1: Ach der *Tisch*/ Eine *Bank*? Eine Bank.

K 2: Is eine *Bank*.

K 1: Eine *Bank* kommt herein. Tja. (ebd.).

- **Korrekturen unterhalb der Wortgrenze**

Eine weitere Form der Korrektur ist, dass Kinder Korrekturen unterhalb der Wortgrenze vornehmen.

K 1: Das muss ich ers ma zähl'n. Das muss ich ers ma zäh:len.

K 2: Was? (ebd.).

- **Bedeutungen werden ausgehandelt**

FÜSSENICH (⁵2002, S. 83) zeigt am Beispiel eines Dialoges zweier Kinder, wie diese Bedeutungen untereinander aushandeln.

K 1: Der Topf ist alle (nimmt Eimer und zeigt ihn K2).

K 2: Der Topf? (schaut auf den Eimer)

K 1: ja, der Topf.

K 2: Topf nicht, Korb heiße, oger (oder)?

K 1: Topf nicht, Korb.

K 2: Wat?

K 1: Korb.

K 2: Korb oder der Eimer.

K 1: Eimerkorb.

K 2: Eimerkorb? Was heißt das denn?

K 1: Das bedeutet, das is ein Eimer und ein Korb.

K 2: Ein Korb und ein Eimer. Vielleicht hier Korb und das da ein Eimer.

Kinder machen anhand der oben aufgeführten metasprachlichen Strategien und der unterschiedlichen Korrekturformen deutlich, dass sie sprachanalytisch tätig sind (Vgl. Füssenich 2013, S. 334). In diesem Prozess „entdecken sie linguistische Einheiten wie Wörter, Lexeme, Phoneme und operieren mit ihnen“ (ebd.).

„Durch die Auseinandersetzung mit Schrift verändern sich die metasprachlichen Fähigkeiten und entwickeln sich auf einer qualitativ neuen Stufe weiter“ (Füssenich ⁵2002, S. 80). AUGST (1978, S. 329) grenzt daher von dem Begriff Metakommunikation, den der Extrakommunikation ab: Unter Extrakommunikation werden Äußerungen verstanden, welche sich direkt auf sprachliche Phänomene beziehen, ohne dass Kommunikationsschwierigkeiten auftreten. Die Fähigkeit zur Extrakommunikation setzt voraus, dass ein Kind bereits auf der Ebene der Metakommunikation Sprache reflektieren kann (Vgl. Füssenich 2001, S. 15). Ein Beispiel veranschaulicht die Fähigkeit eines siebenjährigen Jungen zur Extrakommunikation:

Auf einem Buch steht die Aufschrift Angst. Der Junge liest den Titel und sagt *Wenn das am Schluss ein scht hätte, würde das Wort Angscht heißen* (Vgl. Füssenich 2001, S. 14).

Das folgende Beispiel verdeutlicht, dass die Übergänge zwischen Meta- und Extrakommunikation fließend sind:

Ein Kind äußert: *Schwarze Flecken ist ein Eigenschaftswort, weil die Kätzchen so aussehen* (ebd.).

Dieses Kind verfügt bereits über das Wort *Eigenschaftswort*, welches ihm erlaubt über Sprache zu sprechen. Es begründet dies jedoch noch sehr nahe am Inhalt und zeigt somit Unsicherheit bezüglich dieses Wortbegriffes (Vgl. Füssenich 2001, S. 14f).

Kurz vor der Einschulung zeigt sich bei vielen Kindern dieser Übergang zwischen metakommunikativen und extrakommunikativen Äußerungen. Kinder beginnen Spaß an Sprachspielen zu haben und tauschen hierzu bewusst Einheiten wie Silben oder Phoneme aus. Sie äußern beispielsweise *Hagelstein*, *Stachelschwein* oder *Willi*, *Pilli* und machen so deutlich, dass es ihnen möglich ist, Sprache nicht nur in Kommunikationszusammenhängen zu benutzen, sondern diese auch formal zu betrachten (Vgl. Füssenich 2001, S. 15).

2.5.1 Semantische Fähigkeiten und Metasprache

AUGST (1978) kam in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Bereiche Syntax, Morphologie und Phonologie kaum in der Metakommunikation auftreten. Der wichtigste Bereich der Metakommunikation ist die Semantik. Dabei steht bei Kindern vor allem die Frage nach der Bedeutung eines Wortes und nach der Bezeichnung eines Gegenstandes im Vordergrund (Vgl. Augst 1978, S. 333). Kinder interessieren sich somit dafür, warum Dinge oder Sachverhalte so heißen (Vgl. Augst 1978, S. 336). AUGST (1978, S. 333) führt hierzu folgendes Beispiel auf:

E: Ja, und da gibt es innerhalb des Judentums verschiedene Sekten.	
K:	Sekten, was sind das
K: denn?	Denkrichtungen?
E:	Sekten sind verschiedene Denkrichtungen.

Es ist jedoch nicht so, dass ein Kind immer dann, wenn es ein Wort nicht versteht, sofort nach dessen Bedeutung fragt (Vgl. Augst 1978, S. 333). AUGST (ebd.) führt auf, dass Kinder Wörter auch ungebräuchlich verwenden, wenn ihnen die Bedeutung noch nicht ganz bewusst ist. Der Aufbau einer Sammlung von Bezeichnungen wird teilweise zu einem bewussten Lernprozess.

„Wörter sind dem Kind zu Anfang Etiketten für einen Gegenstand oder Sachverhalt, und nur zögernd tauchen mit zunehmendem Alter [metasprachliche] Äußerungen auf, die sich auf die Differenz oder die Stimmigkeit zwischen Gegenstand und Bezeichnung beziehen“ (Augst 1978, S. 333).

Der mit 6 Jahren einsetzende Aufbau semantischer Beziehungen, das heißt semantischer Felder, ist ohne Metakommunikation gar nicht möglich. Denn eine sprachlich-sachliche Situation wie *Das Baby ist süß* verweist in keiner Weise auf eine andere Situation wie *Der Zucker ist süß* (Vgl. Augst 1978, S. 336).

„Erst indem die kognitive Entwicklung dem Kind Distanz zur jeweiligen Situation schafft, führt ein [metakommunikativer Vergleich] zweier situationsspezifischer homonymer Wörter

süss1 und süss2 zu ihrer semantischen Verknüpfung in einem Bedeutungsfeld“ (Augst 1978, S. 336).

Dass metasprachliche Fähigkeiten vor allem die Sprachebene der Semantik betreffen, lässt sich auch deutlich an den bereits aufgeführten Formen der Korrekturen (Vgl. Kapitel 2.5) nach FÜSSENICH (⁵2002, S. 82f) deutlich erkennen. Vor allem das erste, zweite, vierte, fünfte und sechste Beispiel weisen auf den semantischen Bezug hin.

AUGST (1978, S. 338) schlussfolgert aus seinen Untersuchungen, dass sich der Erwerb von Bedeutungen und Bezeichnungen weitgehend dialogisch-explicit vollzieht und ausschlaggebend für diesen Prozess die Metakommunikation des Kindes mit seinen Eltern ist.

2.5.2 Schwierigkeiten im Bereich der Metasprache

Schwierigkeiten im Bereich der Metasprache werden von FÜSSENICH (2001) den nicht hörbaren Sprachstörungen zugeordnet. Aus diesem Grund wird dieser Problembereich häufig von Eltern und Lehrern nicht als solcher erkannt. Auch semantische Schwierigkeiten werden oftmals nicht wahrgenommen. Sie werden meist erst nach der Einschulung entdeckt, dann jedoch nicht in Bezug auf die mündliche Sprache betrachtet, sondern als Merkschwäche oder Teilleistungsschwäche eingeschätzt (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 23).

Kinder mit semantischen Schwierigkeiten haben nicht nur einen eingeschränkten Wortschatz, sie verfügen auch über wenige Strategien, ihre semantischen Fähigkeiten zu erweitern. Sie besitzen häufig auch keine oder nur geringe Fähigkeiten über Sprache nachzudenken. Die Folge daraus ist, dass sie in Kommunikationssituationen das Operieren mit sprachlichen Einheiten, wie Lexemen, Wörtern und Phonemen, nicht lernen (Vgl. Füssenich/Löffler 2008, S. 23; Füssenich 2001, S. 16). FÜSSENICH (2013, S. 334; 2001, S. 15) beschreibt Auffälligkeiten, woran sich erkennen lässt, dass sich Kinder mit Sprache nicht analytisch auseinandersetzen, sie keine metakommunikativen Äußerungen formulieren und kaum einen kreativen Umgang mit Sprache zeigen:

- Kinder fragen wenig nach unbekannten Begriffen.
- Ihnen ist es nicht möglich, ihre Sprache zu verändern, wenn ihr Gesprächspartner sie nicht verstehen kann.
- Sie zeigen selten Korrekturformen, wie die der spontanen Selbst- und Fremdkorrektur.
- Die Kinder zeigen wenig Interesse am Spiel mit Sprache.
- Sie können keine Reime bilden (Vgl. Füssenich 2013, S. 334).

Kinder, welche kaum metasprachliche Fähigkeiten entwickeln und sich wenig oder gar nicht über sprachliche Äußerungen wundern, können ihre Erfahrungen im Alltag nicht ausreichend strukturieren und diese nicht ihren vorhandenen Fähigkeiten und ihrem Wissen zuordnen. Den Kindern fällt es schwer, ihre Aufmerksamkeit auf den formalen Aspekt der Sprache zu richten. Der Schriftspracherwerb erfordert jedoch von den Kindern eben dies: die Loslösung von der subjektiv und erlebnisbezogenen Seite der Sprache. Dies ermöglicht eine formale Betrachtung der Sprache. Auf diesen Zusammenhang wird im folgenden Kapitel näher eingegangen (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 86; 2001, S. 16).

2.6 Mögliche Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Erwerb der Schriftsprache

Linus besucht zum Zeitpunkt der Förderung die erste Klasse. Aus diesem Grund ist der Erwerb der Schriftsprache für ihn bereits sehr präsent und stellt für ihn, nicht nur im Zusammenhang mit seinen semantischen Schwierigkeiten, eine Herausforderung dar. Daher wird im folgenden Teil dieses Kapitels der Erwerb der Schriftsprache in Bezug auf Linus Auffälligkeiten zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden.

Nach CRÄMER/FÜSSENICH/SCHUMANN (1996, S. 258) kann der Schriftspracherwerb als Teil des Spracherwerbs, gesehen werden. OSBURG/SINGER (2011, S. 26) führen auf, dass für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten der Erwerb der Schriftsprache eine große Herausforderung darstellen kann. Es gibt Zusammenhänge zwischen Schwierigkeiten in der gesprochenen Sprache, einem erschwerten Schriftspracherwerb und einer hinderlichen Passung von Lehr- und Lernprozessen in der Schule. Auch kann der Erwerb der Schriftsprache dem Kind zu einer vertieften Einsicht in seine mündlichen Fähigkeiten verhelfen (Vgl. Kapitel 4.2).

Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

WYGOTSKI (2002, S. 313) kam in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass das „schriftliche [...] keine einfach Übersetzung des mündlichen Sprechens in Schriftzeichen, und das Erlernen der Schriftsprache [...] nicht einfach Aneignung der Schreibtechnik [ist].“ WYGOTSKI (ebd.) und OSBURG (2007b, S. 4) sind sich einig, dass sich das Schreiben nicht aus dem Sprechen ableiten lässt. „Bei der Umsetzung der gesprochenen Sprache in Schrift und umgekehrt müssen Lernende von bestimmten Charakteristika der mündlichen Sprache absehen und Unterschiede zwischen Laut- und Schriftstruktur reflektieren“ (Crämer/Füssenich/Schumann 1996, S. 7). Lernende müssen sich damit aktiv auseinandersetzen, geübte Schreiber tun dies unbewusst (ebd.).

Wie sich die Schriftsprache von der mündlichen Sprache unterscheidet untersuchten WYGOTSKI (⁵2002) und LURIJA (²1986). WYGOTSKI (⁵2002, S. 314ff) führt wesentliche Aspekte auf, die diesen Unterschied kennzeichnen und die Schwierigkeiten beschreiben, welche Schreibern beim Erwerb der Schriftsprache begegnen.

- Abstraktion

Die Schriftsprache kennzeichnet sich durch eine hohe Stufe der Abstraktheit. Sie verlangt vom Schreiber sich von der sinnlichen Seite des Sprechens abzuwenden und zu einer abstrakten Form des Sprechens, welche nicht Wörter, sondern die Vorstellung von Wörtern verwendet, überzugehen. Dass das Schreiben nur gedacht ist und nicht ausgesprochen wird, stellt eine besondere Schwierigkeit dar. Des Weiteren erfordert das Schreiben die Symbolisierung der Lautsymbole, also eine Symbolisierung zweiter Ordnung. Die Abstraktheit des Schreibens drückt sich ferner durch das Fehlen eines Gesprächspartners aus, was für ein Kind eine sehr ungewohnte Situation darstellt (Vgl. Wygotski ⁵2002, S. 314f). Das Schreiben vollzieht sich somit ohne Kontrolle und Korrektur durch den Gesprächspartner (Vgl. Lurija ²1986 S. 241).

- Motivation

Zu Beginn des Erwerbs der Schriftsprache ist dem Kind die Funktion und der Zweck des Schreibens nur sehr vage bewusst. Die Motivation jedoch, geht einer Tätigkeit voraus. Beim mündlichen Sprechen wird die Motivation durch die dynamische Situation des Gespräches reguliert, ausgelöst durch Bitte, Frage, Antwort, Aussage oder Entgegnung. Der Schreiber muss sich die Motivation selbst schaffen, er muss sein Schreibmotiv gedanklich antizipieren. Dies erfordert eine unabhängigere und willkürlichere Einstellung zur Situation als bei der mündlichen Kommunikation (Vgl. Wygotksi ⁵2002 S. 316f; Krämer/Schumann ⁵2002, S. 258).

- Willkürlichkeit und Bewusstheit

Beim mündlichen Sprechen muss sich das Kind nicht über die Lautstruktur des Wortes bewusst sein, denn das Wort wird automatisch ausgesprochen. Das Schreiben jedoch erfordert ein bewussteres und willkürliches Handeln: Es müssen Wörter buchstabiert und zergliedert sowie die Struktur des Wortes in Form von Schriftzeichen wiederhergestellt werden (Vgl. Wygotski S. 316f). Bei schriftlichen Äußerungen sind Ellipsen oder grammatikalische Unvollständigkeiten unzulässig. Hinzu kommt, dass bei mündlichen Äußerungen auf außersprachliche Ausdrucksmittel, wie Gestik, Mimik oder Intonation zurückgegriffen werden kann. Die Schriftsprache hingegen muss alle Einzelheiten rekonstruieren, damit diese

für den Gesprächspartner verständlich sind. Dies erfordert somit explizitere sprachliche Formulierungen (Vgl. Wygotksi ⁵2002, S. 317f; Lurija ²1986, S. 241; Crämer/Schumann ⁵2002, S. 259).

„Schriftsprache verlangt einen bewussteren und willkürlicheren Umgang mit ihren Elementen sowohl auf grammatischer und semantischer als auch phonetischer Ebene. Wortverbindungen müssen durch bewusste Operationen zu entfalteten grammatischen Strukturen erweitert werden, und es muss eine Auswahl von geeigneten Wörtern und Formulierungen erfolgen“ (Crämer/Schumann ⁵2002, S. 259).

Nach WYGOTSKI (⁵2002, S. 318f) ist die Schriftsprache „die schwierigste und komplizierteste Form der absichtlichen und bewussten Sprechfähigkeit.“ Ihr Erwerb stellt eine sehr große Anforderung an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten des Kindes dar (Vgl. Füssenich 2008, S. 24). Setzen sich Kinder mit Schrift auseinander müssen sie lernen, sich von ihrer subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache zu lösen und die Inhalts- von der Ausdrucksseite zu differenzieren. Das heißt, sie müssen ihre metasprachlichen Fähigkeiten erweitern (Vgl. Crämer/Füssenich/Schumann 1996, S. 10). Hierzu gehört zum Beispiel die Fähigkeit zur Phonemanalyse und zur Gliederung einzelner Wörter in Silben, die Synthese beim Lesen eines Wortes von Graphemen in Phoneme und darüber hinaus der schrittweise einsetzende Erwerb des sinnentnehmenden Lesens (Vgl. Crämer/Füssenich/Schumann 1996, S. 11). Die Schüler müssen lernen, dass die zu erwerbenden Graphem-Phonem-Korrespondenzen ¹⁴ nicht aus der jeweiligen Wortbedeutung ableitbar sind (Vgl. Crämer/Füssenich/Schumann 1996, S. 9).

Anforderungen und Schwierigkeiten beim Schreiben

Im Rahmen der mit Linus durchgeführten Beobachtungsaufgaben für die Einschulung (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008) und den Beobachtungsaufgaben für das erste Schuljahr¹⁵ des FuN-Kollegs (ebd.) sowie der Lesebeobachtung nach DEHN/HÜTTIS-GRAF (Vgl. ²2010, S. 88-91) zeigte Linus Unsicherheiten in den Bereichen *Wahrnehmung von Schrift*, *Kenntnis von Begriffen* und *Einsicht in den Aufbau von Schrift* (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 34) und daher vor allem auch beim *Alphabetischen Schreiben*¹⁶ (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 141) (Vgl. PRAXISTEIL).

¹⁵ Anmerkung: In Kapitel 3.2 werden die mit Linus durchgeführten Diagnoseaufgaben vorgestellt.

¹⁶ Anmerkung: Dem alphabetischen Schreiben liegt die *alphabetische Strategie* zugrunde. Darunter versteht man die Fähigkeit, „den Lautstrom in Wörter aufzugliedern und mit Hilfe von *Graphemen* bzw. *Graphemkombinationen* schriftlich festzuhalten“ (Füssenich ²2008, S. 141). Nach Tomé (Vgl. ²2006, S. 373) unterteilt sich die alphabetische Phase in die *Stufe der phonetisch-phonologischen Schreibungen* sowie in die *Stufe der phonologisch orientierten Schreibungen*. Ausgehend von der *Stufe der phonetisch-phonologischen Schreibungen*, geben Kinder hier die relativ genaue Lautung eines Wortes wieder, wie beispielsweise <KATIN> für *Garten*. Auf der *Stufe der phonologisch orientierten Schreibungen* werden Wörter, die aus Basisgraphemen

In der Förderung mit Linus lag der Schwerpunkt somit neben den semantischen auf den meta- und schriftsprachlichen Fähigkeiten. Im schriftsprachlichen Bereichen standen eine Förderung der alphabetischen Strategie in Form einer bewussten Auseinandersetzung mit Linus' unsicheren Graphem-Phonem-Beziehungen und eine Förderung des Interesses an der Schriftsprache im Vordergrund. FÜSSENICH (Vgl. ²2008, S. 77) hebt hervor, dass sich Schüler bis zum Ende des ersten Schuljahres der alphabetischen Phase, wie sie im Modell nach TOMÉ (²2006, S. 373) *Phasen und Stufen des Orthographieerwerbs* (Vgl. Tomé ²2006, S. 373) bezeichnet wird, annähern sollen. Der Bereich des Lesens stand in der Förderung nicht explizit im Vordergrund. Da jedoch Schreiben- und Lesenlernen von Anfang des ersten Schuljahres an verzahnt werden sollen (Vgl. Valtin 1998, S. 67) und Linus hauptsächlich Schwierigkeiten beim sinnentnehmenden Lesen zeigte, wurde dieser Aspekt in die Förderung mit eingebunden. Im Folgenden theoretischen Teil zum Schriftspracherwerb als auch im PRAXISTEIL steht der Bereich des Schreibens im Gegensatz zum Lesen im Vordergrund.

Nach FÜSSENICH (²2008, S. 30) können Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb bereits vor der Einschulung oder in den ersten Monaten der ersten Klasse erkannt werden. Auffälligkeiten und Unterschiede zwischen Kindern lassen sich in den Bereichen *Wahrnehmung von Schrift*, *Kenntnis von Begriffen* und *Einsicht in den Aufbau von Schrift* wahrnehmen. Im Folgenden werden die Auffälligkeiten in den einzelnen Bereichen herausgearbeitet, die sich bei Linus als relevant herausstellten:

- Wahrnehmung von Schrift

Schüler kommen mit unterschiedlichen Einstellungen und Kenntnissen über Schrift in die Schule. So antwortet ein Schüler auf die Frage, was er über Schrift wisse und denke Folgendes: *Für die Schule, fürs erste Schuljahr kann man das gebrauchen*. Auch Linus verbindet mit Schrift und dem Schreiben hauptsächlich schulische Anforderungen, das heißt Fehler, Hausaufgaben und Anstrengung. Er äußert, dass Schrift *für gute Noten* wichtig sei. Wenige Kinder verbinden Alltagserfahrungen mit Schrift, wie beispielsweise einen Brief oder einen Einkaufszettel zu schreiben. „Schreiben wird fast ausschließlich mit dem schulischen Üben gleichgesetzt“ (Füssenich ²2008, S. 31). Spätestens beim Eintritt in die Schule sollen Kinder die Funktion von Schrift kennenlernen (ebd.), denn wenn Kinder kein Interesse für die

(Vgl. Dehn 2006, S. 70 *Die wichtigsten Basis- und Orthographeme* zitiert nach Tomé 2000, S. 13) bestehen, richtig verschriftet, wie beispielsweise <Baum>. Wörter, welche Orthographeme enthalten, werden an den jeweiligen Stellen vereinfacht, wie beispielsweise <Beume> für *Bäume*. Im Unterschied zur *Stufe der phonetisch-phonologischen Schreibungen*, in welcher Kinder phonetisch orientiert <wasa> für *Wasser* verschriften, schreiben Kinder hier bereits eindeutig phonologisch fundierte Schreibungen, d.h. <waser> für *Wasser*. Im Anschluss an die *alphabetischen Phase* folgt die *orthografische Phase* (Vgl. Tomé ²2006, S. 373f).

Schrift entwickeln, wird es ihnen schwer fallen, Lesen und Schreiben zu lernen (Vgl. Dehn 1987, S. 4).

- Kenntnis von Begriffen

Erwerben Kinder die Schrift, erfahren sie zunehmend, die Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und über Sprache nicht nur in Kommunikationszusammenhängen zu sprechen. Dies erfordert, dass Kinder an ihre metasprachlichen Fähigkeiten (Vgl. 2.3) und ihr Interesse an Sprachspielen anknüpfen. Im Unterricht werden sie lernen, über Sprache zu sprechen und somit extrakommunikative Fähigkeiten (Vgl. Kapitel 2.3) entwickeln (Vgl. Füssenich ²2008, S. 31). „Dies geschieht z.B. beim Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenzen“ (ebd.). Die Schule kann jedoch nicht sofort mit der Extrakommunikation beginnen oder diese beim Schreiben- und Lesenlernen anwenden. Die Schule sollte an den metasprachlichen Fähigkeiten der Schüler anknüpfen, denn Kinder müssen auf den extrakommunikativen Umgang mit Sprache vorbereitet werden (Vgl. Füssenich, 1998, S. 170). „Ihnen muß inhaltlich erst einmal das Phänomen Sprache bewusst werden, d.h. sie müssen sprachliche Einheiten lernen, um über Sprache nachzudenken und sprechen zu können“ (ebd.).

Mit dem Schriftspracherwerb kommt hinzu, dass sich Kinder mit einem neuartigen Wortbegriff auseinandersetzen müssen. Sie haben häufig unsichere Vorstellungen, was ein *Wort* oder ein *Buchstabe* ist, da ihre Alltagsvorstellungen vom Wort noch handlungs- und kontextgebunden sind. Kinder müssen jedoch bestimmte Begriffe erwerben und somit metasprachlich tätig werden, um extrakommunikative Fähigkeiten zu entwickeln (Vgl. Füssenich ²2008, S. 31f). In Kapitel 2.6.1 wird ausführlich darauf eingegangen, mit welchen neuen oder neu gebrauchten bildungs- und fachsprachlichen Begriffen die Schüler mit dem Eintritt in die Schule konfrontiert werden und welche Schwierigkeiten sich dadurch ergeben können. FÜSSENICH (ebd.) ergänzt, dass die Unkenntnis mancher Schüler über bestimmte Begriffe oftmals nicht bemerkt wird, da sie über hohe pragmatische Fähigkeiten verfügen, diese zu verdecken.

- Einsicht in den Aufbau von Schrift

Wie bereits beschrieben, unterscheidet sich die Schriftsprache in vielerlei Hinsicht von der gesprochenen Sprache. Beim Erwerb der Schriftsprache muss sich das Kind die Lautform der Wörter bewusst machen und das alphabetische Prinzip der Schrift erwerben (Vgl. Füssenich ²2008, S. 32f; Vgl. Tomé ²2006, S. 373f). Kinder müssen, um Wörter nach den Regeln der deutschen Orthografie zu verschriften, diese in Einheiten gliedern und ähnliche Phoneme

differenzieren. Dies erfordert, dass sich Kinder von der inhaltlichen Seite der Sprache lösen und ihren Blick auf formale Seite richten. Kindern fällt zu Beginn des Schriftspracherwerbs das Untergliedern von Sätzen in einzelne Wörter schwer, da sie diese ursprünglich nach Sinneinheiten gliedern. Zudem untergliedern sie einzelne Wörter sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen, wenn sie sich diese Wörter erarbeiten müssen. Sie synthetisieren häufig Phonem für Phonem oder Graphem für Graphem anstatt sich die Strukturierung mit Hilfe größerer Einheiten, den Silben, zu erleichtern. Eine weitere Schwierigkeiten ist, dass es beim Lesen und Schreiben vor allem bei mehrsilbigen Wörtern zu Auslassungen oder Verdopplungen einzelner Silben kommen kann (Vgl. Füssenich 2008, S. 33).

VALTIN (1998, S. 60ff) beschreibt die sprachanalytischen Fähigkeiten, welche von Schreibern beim Schriftspracherwerb erworben werden müssen sowie die daraus resultierenden Schwierigkeiten für Schreibanfänger. Dabei werden im Folgenden ergänzend zu den Ausführungen nach FÜSSENICH (²2008) die Bereiche *Phonembewusstsein und Lautanalyse* sowie *die Kenntnis der Graphem-Phonem-Zuordnung* hinzugezogen, welche sich aus meiner Sicht dem Bereich *Einsicht in den Aufbau von Schrift* (Vgl. Füssenich ²2008, S. 32f) zuteilen lassen.

○ Phonembewusstsein und Lautanalyse

Aus der Sicht von Erwachsenen entsteht oftmals der verfälschte Eindruck, dass beim Reden die einzelnen Laute von Wörtern nacheinander gesprochen werden oder beim Zuhören die einzelnen Laute nacheinander wahrzunehmen sind (Vgl. Valtin 1998, S. 62). Schriftkundige meinen sie hören die Laute, jedoch ist dieses Heraushören der Laute für sie aufgrund ihres Wissens über die Schreibung eines Wortes möglich. Schulanfänger haben mit dem Heraushören von Lauten besondere Schwierigkeiten (Vgl. Dehn 2007, S. 65). DEHN (ebd.) führt auf, dass Schriftkundige das hören, was sie hören sollen. Beispielsweise hört ein [g] in Berg nur der, welcher das Schriftbild vor Augen hat. Kinder mit schriftsprachlichen Schwierigkeiten können durchaus gut hören, jedoch liegen ihre Probleme in der Analyse und Kategorisierung von Lauten und nicht in der Wahrnehmung (Vgl. Valtin 1998, S. 62).

„Die Lautanalyse ist deshalb so schwierig, weil beim Reden die einzelnen Laute aufgrund der Koartikulation miteinander verschmolzen werden. [...] Die auditive Analyse ist deshalb am leichtesten zu bewältigen, wenn Kinder das Schriftbild vor Augen haben. Auch wenn die Kinder die Zuordnung von einzelnen Lauten und Buchstaben erlernt haben, dauert es noch eine ganze Weile, bis sie zur vollständigen Phonemanalyse – vor allem bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen – fähig sind (Valtin 1998, S. 62).

DEHN (2006, S. 71) bestätigt, dass es nur begrenzt etwas taugt, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das, was man hört zu lenken, um sich die Merkmale des Phonemsystems anzueignen. Das „Verfügen über das Phonemsystem ist [...] der Reflexion kaum zugänglich“ (Dehn 2006, S. 71). Der Beschäftigung mit der Schreibung kommt eine zentrale Funktion zu, denn sie zeigt, was gemeint ist (ebd.) und die Orientierung am Schriftbild zeigt an, was man hören soll (Vgl. Dehn 2007, S. 67).

○ Kenntnis der Graphem-Phonem-Zuordnung

Die Schwierigkeit der Graphem-Phonem-Zuordnung und der damit verbundene Erwerb der alphabetischen Strategie besteht darin, dass es keine Eins-zu-eins-Zuordnung von Lauten und Schriftzeichen gibt (Vgl. Valtin 2003, S. 62): Im Deutschen stehen den 40 Phonemen lediglich 26 Buchstaben zur Verfügung. Aus diesem Grund müssen Kombinationen gefunden werden, wie beispielsweise <sch> für /ʃ/, <au> für /ao/, <ng> für /ŋ/ oder <eu> / <äu> für /œ/. Darüber hinaus sind mehrere Schreibungen für ein Phonem möglich, beispielsweise das /ts/ in <Zahl> und <Katze> oder das /eu/ in <Heu> oder <Häuser>. Auch begründet sich die Schwierigkeit in der Beziehung zwischen Graphemen und Phonemen darin, dass dieses phonologische Prinzip¹⁷ nicht das einzige ist, welches Schreibungen zu Grunde liegt. Neben dem morphologischen Prinzip¹⁸ gibt es schließlich noch das grammatische, welches hauptsächlich der Markierung der Substantive gilt¹⁹ (Vgl. Dehn 2006, S. 69).

Schreibungen, welche regelgeleitet sind, zeigen sich darin, dass die Prozesse der Laut-Buchstaben-Beziehung rekonstruierbar sind (Vgl. Dehn 2006, S. 38). Schreibungen, welche davon abweichen, gelten als diffus. In Anhang A2 werden in Bezug auf die Beobachtungsaufgabe *Alphabetisches Schreiben* nach FÜSSENICH (²2008, S. 141f) mögliche Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der alphabetischen Strategie aufgezeigt.

Der Eintritt in die Schule und der damit einsetzende Erwerb der Schriftsprache steht immer auch im Zusammenhang mit dem Erwerb der Bildungs- oder Schulsprache (Vgl. „Kenntnis

¹⁷ Anmerkung: CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 263) bezeichnen dies als *phonematisches Prinzip*. Es besagt, dass „[d]as Graphem im wesentlichen das Phonem [repräsentiert], die deutsche Schrift ist zunächst eine Phonemschrift“ (ebd.).

¹⁸ Anmerkung: Das morphologischen Prinzip, CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 263) bezeichnen es als *morphematisches Prinzip*, besagt, dass nicht einzelne *Grapheme* verschriftet werden, sondern *Morpheme* als bedeutungstragende Einheiten. Die *Morpheme* werden immer gleich geschrieben, um die Bedeutung zu realisieren. Beispiele hierfür sind: *Hund* /t/ - *Hunde* oder *Berg* /k/ - *Berge* (Vgl. Crämer/Schumann ⁵2002, S. 264).

¹⁹ Anmerkung: In der Förderung mit Linus stand das alphabetische Schreiben im Vordergrund stand. Daher wird an dieser Stelle nicht weiter auf die Prinzipien der Orthographie eingegangen. CRÄMER/SCHUMANN (2008, S. 263f) beschreiben diese ausführlicher.

von Begriffen'). Hinzu kommt die Fachsprache, die in der Schule in jedem Fach auftritt und einen neuen Wortschatz mit sich bringt (Vgl. Luchtenberg 2011, S. 25). Gerade für Linus, ein Kind mit semantischen Schwierigkeiten, stellt das Verstehen und Produzieren der Bildungssprache und der bisher im ersten Schuljahr angewandten Fachsprache eine hohe Anforderung dar. Im Schulalltag sowie in der Förderung fällt immer wieder auf, dass ihm schulische Begriffe, wie *Lineal* oder *Wachsfarben* und vor allem Begriffe, welche häufig in Arbeitsanweisungen auftauchen, wie *sortieren* oder *unterstreichen*, fehlen. Hinzu kommt ein gering ausgeprägter Fachwortschatz, was in einem Unterrichtsprojekt zum Thema Kerze deutlich wurde. Im fehlten grundlegende Begriffe wie *Flamme* oder *Docht*. Auch hat Linus Schwierigkeiten, Arbeitsaufträge zu verstehen und dementsprechend umzusetzen. In den folgenden beiden Kapiteln wird daher die Diskrepanz zwischen der Alltags- und der Fach- und Schulsprache dargestellt und die Auswirkungen fehlenden begrifflichen Wissens auf den Schriftspracherwerb näher beleuchtet.

2.6.1 Alltagssprache, Fachsprache und Schulsprache

In Anlehnung an LUCHTENBERG (2011; 2013) werden die Begrifflichkeiten Fachsprache und Bildungs- oder Schulsprache²⁰ abgrenzt. Hinzugezogen werden Überlegungen nach DEHN (2012). In einem weiteren Schritt werden die Unterschiede zur Alltagssprache herausgearbeitet sowie in Zusammenhang mit möglichen Schwierigkeiten für Schüler mit semantischen Schwierigkeiten gebracht.

Fachsprache

Fachsprachen weisen einen für ein Fachgebiet spezifischen Wortschatz auf und haben die Darstellung und die Verständigung innerhalb des jeweiligen Gebietes zum Ziel. Im Alltag von Kindern tauchen erste Begriffe einer Fachsprache bereits vor dem Schuleintritt im Zusammenhang mit Gerätebezeichnungen, Spielen oder Bastelmaterialien auf (Luchtenberg 2011, S. 24). Im Kindergarten werden abstrakte Formulierungen, wie sie in Spieleanleitungen auftauchen, noch durch die starke Handlungsorientierung abgemildert. Die Bedeutung von Fachsprachen wächst mit dem Eintritt in die Schule und ihr Erwerb wird dort kontinuierlich fortgesetzt (Vgl. Luchtenberg 2013, S. 16; 2011, S. 25).

Bildungs- oder Schulsprache

LUCHTENBERG (2013, S. 16) bezeichnet mit der Bildungssprache eine Varietät der deutschen Sprache, die mit dem Eintritt in die Schule hinzukommt. Dabei handelt es sich um die

²⁰ Anmerkung: Im Folgenden werden die Begriffe *Bildungssprache* und *Schulsprache* synonym gebraucht.

Unterrichtssprache allgemein, das heißt nicht um eine Sprache, welche einem bestimmten Fach angehört (Vgl. *Fachsprache*). Von Kindern muss diese Sprache als neue Kommunikationskompetenz erworben werden. Die Bildungs- oder Schulsprache wird jedoch nicht explizit vermittelt, wie dies bei Fachsprachen weitgehend der Fall ist. Während Fachsprachen in der Schule stärker behandelt werden, weil diese häufig auch aus Sicht der Lehrkräfte ein schwieriges Lernfeld darstellen wird die Bildungssprache in der Regel (Vgl. Luchtenberg 2011, S. 25) als „übliche Schulsprache verstanden und kaum thematisiert“ (ebd.).

DEHN (2012, S. 108) unterteilt die Sprache der Schule in die Sprache der Unterrichtsorganisation und die Sach- oder Fachsprache. Beide Sprachen, die der Unterrichtsorganisation und die Sach- oder Fachsprache, werden auch als Bildungssprache bezeichnet. Bezieht man diese Unterteilung auf die von LUCHTENBERG (2011; 2013) vorgenommene Definition der Fach- und Bildungssprache, kann man die Bildungssprache als eine Fachsprache, nämlich die des Fachgebietes *Schule*, verstehen. Im Folgenden wird somit die Bildungssprache im Sinne einer schulischen Fachsprache verstanden.

Die schulische Unterrichtssprache grenzt sich deutlich zur Alltagssprache ab, vor allem durch den fehlenden Bezug zur Umgebungssituation, sie ist sozusagen „dekontextualisiert“ (Dehn 2012, S. 118). Hinzu kommt, dass die mündliche Bildungssprache stärker an der Schriftsprache orientiert ist, was sich hauptsächlich im Satzbau zeigt. Es tauchen grammatikalisch komplexe und alltagssprachlich weniger geläufige Satzformen auf, welche eine Vielzahl an Informationen enthalten. Ein weiterer Bestandteil ist der besondere schulische Wortschatz, welcher vor allem Fachbegriffe und das Vokabular der Standardsprache enthält (Vgl. Dehn 2012, S. 118; Luchtenberg 2013, S. 16; 2011, S. 25). Aus diesem Grund ist den Kindern diese Sprachform nicht so sehr vertraut wie ihre Umgangssprache im Alltag innerhalb der Familie (Neumann 2008, S. 36f ; Spiegel 2008, S. 14). Diese besondere Form der Sprache taucht auch in der Öffentlichkeit auf und somit dient die Sprache der Schule als Vorbereitung auf die spätere gesellschaftliche Teilhabe (Vgl. Dehn 2012, S. 118). DEHN (2012, S. 118) hebt in diesem Zusammenhang besonders hervor, dass der Schulerfolg das Beherrschen dieser Bildungssprache voraussetzt.

NEUMANN (2008, S. 36f) charakterisiert die Bildungssprache als eine Variante des Deutschen, welche Merkmale von Schriftlichkeit aufweist, jedoch auch im Mündlichen verwendet wird. Zu Schulbeginn stehen die Kinder vor der Herausforderung diese Schulsprache zu erwerben. Vor allem bei Arbeitsaufträgen, Handlungsanweisungen und Erklärungen wird diese

Sprachform von Lehrpersonen verwendet (Vgl. Spiegel 2008, S. 14). Die enthaltenen Elemente der Bildungssprache dienen einerseits der Informationsverdichtung, indem beispielsweise Nominalisierungen verwendet werden, andererseits der Betonung allgemeiner Gültigkeiten, was sich durch den Gebrauch von Passivkonstruktionen ausdrückt, sowie auch der Präzisierung durch Komposita und Fachbegriffe (Vgl. Neumann 2008, S. 37).

Vor allem für Kinder mit einem geringen „Sprachschatz“ (Dehn 2012, S. 108) kann diese besondere Sprache eine Schwierigkeit darstellen. Im Rahmen der Unterrichtsorganisation werden Kinder mit spezifischen, sprachlichen Ausdrücken konfrontiert, wie *Stellt euch zu zweit auf* oder *Jetzt legen wir alle den Stift ins Mäppchen, klappen das Heft zu und schlagen das Buch auf* (Vgl. Dehn 2012, S. 109). CONRADY (2008, S. 7) veranschaulicht anhand eines Beispiels, dass die Sprache, die Kinder beim Eintritt in der Schule gebrauchen, nicht immer die Sprache der Schule ist:

Lehrperson: Kommt ihr mit?

Die Schüler (gleichzeitig): Aber gern. Wohin denn?

Mit dem Eintritt in die Schule muss sich das Kind somit eine neue Begriffswelt aneignen. Nicht nur neue Wörter muss es erwerben, das Kind muss auch lernen, dass bereits bekannte Wörter eine neue Bedeutung erhalten (Spiegel 2008, S. 14). Auch DEHN (2012, S. 111) kam bei der Untersuchung von Unterrichtskommunikation zu dem Ergebnis, „dass die Sprache der Unterrichtsorganisation sich alltagssprachlicher Mittel bedient, diese aber in einem anderen Rahmen gebraucht, sodass sie anders gemeint sind“ (Vgl. Beispiel nach Conrady 2008, S. 7).

Damit Kinder präzise über bestimmte Sachen sprechen können, ist der Aufbau eines Sachwortschatzes notwendig. Dieser wird in der Schule ausgebaut und geht im weiteren Verlauf in einen Fachwortschatz über. Fach- und Fremdwörter sowie fachliche Redewendungen machen einen wesentlichen Bestandteil der Sachsprache aus. Im schulischen Sachunterricht bauen Kinder einen Sachwortschatz auf und erweitern diesen kontinuierlich. Hierzu gehören nicht nur einzelne Wörter, sondern auch Wendungen und Wortverbindungen, wie *den Schulranzen/die Schultasche packen* oder *den Bleistift anspitzen*. Des Weiteren umfasst die Sachsprache Wörter, die im Rahmen eines Unterrichtsprojektes zu einem semantischen Feld erarbeitet werden, wie beispielsweise zum Wortfeld *Pflanzen* die dazugehörigen Begriffe wie *Blüte*, *Saatgut* oder *keimen* (Vgl. Dehn 2012, S. 111f).

SPIEGEL (2008, S. 15) führt auf, dass neu zu erwerbende, schulspezifische Bezeichnungen wie *Zirkel*, *Federmäppchen*, *Stillarbeit* oder *Schreibschrift* für viele Kinder unbekannt sind. Aus dem Kindergarten sind ihnen meist Bezeichnungen für Sitzordnungen, wie *Erzähl-* oder *Stuhlkreis* vertraut, jedoch kommen mit dem Erwerb der Schriftsprache neue, abstrakte Begriffe hinzu. Das Kind muss sich im Sprach- und Matheunterricht Begriffe wie *Buchstabe*, *Wort*, *Zeile* oder *Rechenaufgabe* aneignen. Hinzu kommen, vor allem im Rahmen des Mathematikunterrichts, neue Fachwörter auf, wie *Dreieck*, *Viereck*, *Kreis* oder im Rahmen des Deutschunterrichts Wendungen wie *Namenwörter werden groß geschrieben*.

Kinder, welche mit einem „reichen Sprachschatz“ (Dehn 2012, S. 112) in die Schule kommen, können diese Erweiterung des Wortschatzes gut bewältigen (ebd.).

„Kinder mit geringem Wortschatz [hingegen] sind davon oft überfordert, und es besteht die Gefahr, dass sie resignieren. [...] Relevant ist die Sachsprache samt dem dahinterstehenden Sachgebiet überwiegend im außerschulischen Leben, aber auch in den Schulfächern, etwa später bei den mathematischen Textaufgaben oder Rechengeschichten. Die Sachsprache geht allmählich, zunächst vielleicht unmerklich, über in die *Fachsprache*, die für Kinder mit einem geringem Wortschatz eine große Schwierigkeit darstellt“ (Dehn 2012, S. 112f).

Vor allem Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten stehen bei der Anwendung und dem Verständnis einer Bildungs- oder bestimmten Fachsprache vor einer großen Herausforderung (Vgl. Zollinger ⁸2010a, S. 67). Im Sprach- oder Mathematikunterricht können diese Kinder die Bedeutung von Wörtern, wie *größer - kleiner*, *mehr - weniger*, *zwischen* oder *hintereinander* schwerer erfassen, denn sie haben Schwierigkeiten, zu diesen abstrakt gebrauchten Begriffen eine Vorstellung aufbauen. Von Kindern wird jedoch oftmals erwartet, dass sie sehr schnell erfassen, was mit diesen abstrakten Ausdrücken gemeint ist. Darüber hinaus sollen sie schnell verstehen, was *Stationenlernen* oder *Grammatikquiz* bedeutet und entsprechende Arbeitsaufträge zu diesen Formen des Lernens eigenständig umsetzen (Vgl. Spiegel 2008, S. 15). SPIEGEL (ebd.) führt auf, dass es nicht nur einzelne Wörter und die jeweilige Bedeutung sind, mit denen die Kinder Schwierigkeiten haben, sondern häufig auch sprachliche Formate, wie *in die Pause gehen* oder *Stillarbeit machen*. Weiter hebt sie (2008, S. 15) hervor, dass „Methoden und Handlungsanweisungen [Bezeichnungen haben], die in komprimierter Form ganze Handlungsabfolgen für die Kinder benennen“. Allein kurze Arbeitsaufträge von Seiten der Lehrperson, wie *Bitte das Zahlenbild bis morgen ausmalen*, können für diese Kinder eine nicht zu bewältigende Sprachverständnisleistung bedeuten (Vgl. Spiegel 2008, S. 15).

Wie in Kapitel 2.4 bereits aufgeführt, zeigen Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten einige Strategien, diese zu verstecken. FÜSSENICH²(2008, S. 31f) und OSBURG (2003, S. 30) verweisen auf die hohen pragmatischen Fähigkeiten von sprachlich auffälligen Schülern, durch welche sie verdecken, dass sie dem Unterricht nicht folgen können. Wichtig ist, nach OSBURG (ebd.), dass Lehrer ihr eigenes sprachliches Verhalten reflektieren und bei Schülern immer beobachten, „ob potenzielle Unlust, Unterrichtsstörungen oder „Lernblockaden“ nicht Resultat mangelnden Verstehens sein können“ (Osburg 2003, S. 30).²¹

2.6.2 Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb im Zusammenhang mit semantischen Fähigkeiten

„Wer Lesen und Schreiben lernt, knüpft [...] an seine sprachlichen Fähigkeiten an und erweitert diese durch die Auseinandersetzung mit Schrift“ (Crämer/Füssenich/Schumann 1996, S. 9). Kinder mit Schwierigkeiten in der gesprochenen Sprache nähern sich ebenso regelgeleitet an die geschriebene Sprache an, wie sprachlich unauffällige Kinder. Dies wird bei der Betrachtung ihres Schreibproduktes in Zusammenhang mit ihrer gesprochenen Sprache deutlich. Diese Kinder erwerben die Schriftsprache jedoch unter erschwerenden Bedingungen, denn Sprachstörungen bei Kindern können sich negativ auf den Schriftspracherwerb auswirken (Vgl. Osburg³2009, S. Crämer/Füssenich/Schumann 1996, S. 9).

CRÄMER/FÜSSENICH/SCHUMANN (1996, S. 9) unterteilen Sprachstörungen in hörbare und nichthörbare Störungen. Semantische Schwierigkeiten gehören zu den hörbaren Sprachstörungen und können den Schriftspracherwerb erheblich beeinträchtigen (Vgl. Füssenich 2004, S. 242). Hinzu kommt, dass bei einer weitgehend unauffälligen Sprache im Bereich der Aussprache oder der Grammatik, die semantischen Schwierigkeiten von Kindern oftmals nicht erkannt werden und ihnen ein adäquates Sprachverständnis unterstellt wird. Ihre dadurch bedingten Auffälligkeiten in der Schule, wie das Stören im Unterricht oder die Arbeitsverweigerung, werden somit häufig als böswillig interpretiert (Vgl. Osburg, 2002, S. 23). Dass jedoch semantische Schwierigkeiten auch mit Problemen im Sprachverständnis zusammenhängen, wurde bereits in Kapitel 2.4 beschrieben. Auch wurde darauf hingewiesen, dass nach OSBURG (2003, S. 30) bei Schülern mit auffälligem Verhalten im Unterricht immer eine mögliche Sprachverständniseinschränkung in Betracht gezogen werden muss.

²¹ Anmerkung: Osburg (2003, S. 30f) stellt Leitfragen vor, die Lehrpersonen dazu anregen sollen, das eigene sprachliche Handeln zu überprüfen (ebd.).

Schriftspracherwerb und semantische Störungen

Begriffliches Wissen und Schriftspracherwerb stehen in einem engen Zusammenhang. Werden im schulischen Kontext begriffliche Diskrepanzen von Kindern nicht berücksichtigt, können beim schulischen Schriftspracherwerb und beim Lernen allgemein Schwierigkeiten auftreten. Dies begründet sich darin, dass die Sprache nicht nur das Ziel, sondern auch Medium des Unterrichts (Vgl. Kapitel 2.6.1) ist (Vgl. Osburg 2002, S. 23f). Nach OSBURG (2002, S. 24) ist „der Zusammenhang von begrifflichem Wissen und (erfolgreichem) schulischem Schriftspracherwerb Resultat von Lehr-Lernsituationen und damit abhängig von der didaktischen Vorgehensweise.“

Schwierigkeiten im Bereich der Semantik zeigen sich, wie in Kapitel 2.3 und 2.4 aufgeführt darin, dass Kinder einen geringen Wortschatz aufweisen, über wenige oder keine Strategien verfügen, diesen zu erweitern, auch zum Teil Wortfindungs- sowie Sprachverständnisschwierigkeiten aufweisen. Kinder mit semantischen Schwierigkeiten nehmen häufig Ersetzungen aus demselben semantischen Feld vor, wenn ihnen ein Wort fehlt (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 91). Das bedeutet, sie äußern beispielsweise *Hut* statt *Mütze*, *Löffel* statt *Gabel* oder *Kleid* statt *Rock* (Vgl. Crämer/Füssenich/Schumann 1996, S. 10). Solche oder andere Ersetzungen, Wortfindungsschwierigkeiten, Sprachverständnisschwierigkeiten und die mangelnden Strategien den Wortschatz zu erweitern, in dem neue Begriffe erfragt werden (Vgl. Füssenich 2004, S. 242) „führen oft dazu, dass Kinder die Phonem-Graphem-Korrespondenzen nicht erwerben“ (ebd.). Dies begründet sich beispielsweise darin, dass ein Kind, wenn es einen *Löffel* als *Gabel* bezeichnet und das Wort *Löffel* im Unterricht als Anlautwort für <l> angeboten wird, es diese Zuordnung nicht vornehmen kann (Vgl. Crämer/Füssenich/Schumann 1996, S. 10). Da semantische Schwierigkeiten in engem Zusammenhang mit metasprachlichen Fähigkeiten stehen (Vgl. Kapitel 2.5.1) haben Schreibneulinge häufig Schwierigkeiten mit dem Reimen, der Silbengliederung oder der Phonemanalyse im Anlaut (Vgl. Füssenich 2004, S. 242). Da Linus die erste Klasse bereits seit September besucht und zuvor eine Förderklasse besuchte, konnte er diese Fähigkeiten weitgehend erwerben. Schwierigkeiten bereiten ihm das Heraushören von Lauten am Wortende oder im Wort, die Silbengliederung längerer Wörter sowie vor allem manche Graphem-Phonem-Korrespondenzen und somit das alphabetische Schreiben (Vgl. PRAXISTEIL).

Wie von CLARK (1985, S. 45) beschrieben, lernt das Kind im Verlauf des Lexikonerwerbs konventionelle Bedeutungen zu bereits vorhandenen Wörtern kennen und integriert diese in

sein Lexikon (Vgl. 2.2.2). Je mehr ein Schüler über konventionelle Bedeutungen verfügt, desto „beweglicher [sind] die begrifflichen Netzwerke“ (Osburg 2002, S. 164) und desto mehr kann das zur Verfügung stehende begriffliche Wissen einen erfolgreichen Schriftspracherwerb unterstützen (ebd.). „Andersherum können Schüler mit einem primär singulären Wissen in einem unangemessenen didaktischen Rahmen behindert werden“ (ebd.). Für viele Grundschulkinder wird sich die Schulsprache, nach OSBURG (2002, S. 158) „Akademikersprache“, als eine Fachsprache (Vgl. Kapitel 2.6.1) darstellen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass nur weil von Erwachsenen oder Lehrern ein Text als leicht empfunden wird, dies für Kinder ebenso ist. Kinder verstehen möglicherweise die einzelnen Wörter eines Satzes oder einer längeren Äußerung, können aber in dem verwendeten Kontext keine Bedeutung herstellen (Vgl. Osburg 2002, S. 158f), da sie für einige Wörter noch keine konventionelle Bedeutung erworben haben (Vgl. Clark 1985, S. 45). Gerade Kinder mit semantischen Schwierigkeiten, welche über wenige Begriffe verfügen, haben dann im schulischen Unterricht Schwierigkeiten beim Verstehen eines Textes (Vgl. Osburg 2002, S. 159).

Das phonematische Prinzip (Vgl. Kapitel 2.6) ist jenes, auf welchem Schreibanfänger ihre Schreibungen aufbauen. Wie bereits beschrieben, bildet die geschriebene Sprache die mündliche Sprache nicht eins zu eins ab. Lediglich ungefähr 20 Prozent der deutschen Wörter werden „lauttreu“ (Osburg 2007b, S. 4) verschriftet. Das morphematische Prinzip (Vgl. Kapitel 2.6) spielt daher bei der Schreibung eine zentrale Rolle (Vgl. Osburg 2007a, S. 41). „Kann der Schreiber einen semantischen Bezug zu dem zu schreibenden Wort herstellen, gelingt ihm leichter, ein Wort richtig zu schreiben [...]. Gelingt es ihm nicht, diese Verbindung herzustellen, kann dies Auswirkungen auf das Verstehen und auf die Schreibung haben“ (ebd.). Das folgende Beispiel veranschaulicht dies:

K: Die großen heißen doch Seelöwen, ne?

Studentin: Genau.

Das Kind schreibt <Sehlöwen>. Die Lehrerin kommt und weist darauf hin, dass <Seehunde> bereits an der Tafel steht.

K: Ich möchte aber Seelöwen.

Lehrerin: Dann musst du das so schreiben.

Die Lehrerin korrigiert daraufhin das Wort mit Radiergummi und Stift (Vgl. Osburg 2002, S. 25).

Das Beispiel zeigt, dass das Kind nicht an seine Bedeutung anknüpfen kann, die Lehrerin ihm jedoch auch nicht dazu verhilft. Sie gibt ihm keine weiteren Hilfen zum Rechtschreibwissen sondern ausschließlich das Schreibprodukt als Assimilationsschema. Das Kind wird somit eventuell eine Beziehung zwischen Begriff und Schreibung herstellen können und sein begriffliches Wissen erweitern, dies jedoch unter erschwerten Bedingungen, da die Lehrerin ihm nicht die Bedeutung der vorliegenden Schreibung nahebringt (Vgl. Osburg 2007a, S. 41).

OSBURG (2002, S. 165) beschreibt den Zusammenhang zwischen Lese- und Textverstehen und (fehlendem) begrifflichen Wissen. Verbindet ein Schüler beispielsweise mit dem Wort *Montage* nur ein begriffliches Wissen hinsichtlich der Wochentage, wird er den Satz *Die Montage hat nur eine Stunde gedauert.* nicht angemessen verstehen können. Das Verstehen syntaktischer Strukturen erfordert in hohem Maße begriffliches Wissen (Vgl. von Glasersfeld 1992, S. 20). Ein weiteres Beispiel veranschaulicht dies:

- *Lea* schneidet das *Brot* sehr gut.
- *Dieses Messer* schneidet *Brot* sehr gut.
- *Dieses Brot* schneidet *sich* sehr gut. (ebd.)

Kinder mit singulärem begrifflichen Wissen stehen beim Verständnis dieser drei Sätze vor der Schwierigkeit, ihnen den jeweiligen Sinn zu entnehmen (Vgl. Osburg 2002, S. 166).

Damit im Unterricht sowie in der Förderung den eben vorgestellten Schwierigkeiten entgegengewirkt werden kann, werden in Kapitel 4 entsprechende methodische und didaktische Hilfestellungen vorgestellt. Außerdem wird darauf eingegangen, dass die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache auch zu einer Verbesserung mündlicher Fähigkeiten beitragen kann (Vgl. Osburg 2002).

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Blick auf den Schriftspracherwerb gelegt. Die Anforderungen, die ein Kind mit sprachlichen Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache zu bewältigen hat, sind beschrieben worden. Ein Hauptaugenmerk lag auf dem Bezug zu semantischen Schwierigkeiten. Dabei wurde deutlich, dass nicht nur Schwierigkeiten im semantischen Bereich den Schriftspracherwerb beeinträchtigen können. Der Erwerb der Schriftsprache in Abgrenzung zur mündlichen Sprache stellt einige Herausforderungen an die Kinder. Der Erwerb der geschriebenen Sprache erfordert metasprachliche Fähigkeiten, das heißt, die formale Betrachtung von Sprache, um so nach und nach extrakommunikative Fähigkeiten entwickeln zu können. Neben den Anforderungen

des Schriftspracherwerbs sind Kinder mit semantischen Schwierigkeiten beim Erwerb und Verständnis der Bildungs- oder einer bestimmten Fachsprache besonders gefordert. Damit diesen Kindern, somit auch Linus, eine entsprechende, individuelle Förderung gewährleistet werden kann, ist eine umfassende Diagnose ihrer semantischen als auch schriftsprachlichen Fähigkeiten erforderlich. Die folgenden beiden Kapitel thematisieren aus diesem Grund die Diagnose semantischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten sowie eine entsprechende Förderung in diesen Bereichen.

3 Die Diagnose semantischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten

Bei Kindern mit Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich umfasst die Diagnose neben der Abklärung organischer Gegebenheiten, wie die Überprüfung des Gehörs, den sprachlichen sowie den nichtsprachlichen Bereich. Es ist notwendig, sämtliche Sprachebenen, das heißt die der Pragmatik, Semantik, Grammatik, Aussprache, Sprechflüssigkeit, Metasprache und Schriftsprache zu überprüfen, denn Kinder mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen zeigen meist nicht nur auf einer Ebene Einschränkungen. Weiter müssen nichtsprachliche Bereiche, wie Wahrnehmung, Bewegung, Kognition, Emotionalität und der soziale Bereich betrachtet werden, denn entwicklungsbedingte Sprachstörungen können mit möglichen Beeinträchtigungen in diesen Bereichen einhergehen (Vgl. , Semantische Schwierigkeiten – Symptome’). Ferner gehört zur Diagnose eine Kenntnis des sozialen Umfeldes des Menschen und eine Beachtung der Motivation für darauf folgende Fördermaßnahmen (Vgl. Füssenich 2003, S. 424). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit steht die Diagnose semantischer Fähigkeiten im Vordergrund.

Aus pragmatischer und interaktionistischer Sicht (Vgl. Kapitel 2.2.2) (Vgl. Bruner ²2002) hat sich in den letzten Jahren „eine allmähliche Veränderung [abgezeichnet], die sich schlagwortartig so charakterisieren lässt: Weg von der Testgläubigkeit hin zu qualitativer, entwicklungsorientierter, individueller und systematischer Sprachdiagnostik“ (Füssenich/Heidtmann 1995, S. 109). Neuere Verfahren zur Sprachdiagnostik stellen nicht die einzelnen Fehler eines Kindes in den Vordergrund der Betrachtungen, sondern haben zum Ziel, das System zu entdecken, welches hinter den Äußerungen eines Kindes mit sprachlichen Auffälligkeiten liegt (ebd.).

„Grundlage für [den] Umgang mit Lernschwierigkeiten ist eine Haltung, die vom Können ausgeht, auch da, wo man es vor lauter Defiziten meint, kaum erkennen zu können. Aber der Blick auf das Können ist ein guter Anknüpfungspunkt für das Lehren und Lernen, weil er das Zutrauen des Kindes in die eigenen Fähigkeiten stärkt [...]“ (Dehn 2007, S. 110).

DEHN (2007, S. 110) fasst diese Überlegungen zur Erfassung der (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Lernschwierigkeiten anhand folgender Fragen zusammen:

- Was kann das Kind schon?
- Was muss das Kind noch lernen?
- Was kann es als Nächstes lernen? (ebd.).

Dabei geht es um das Anknüpfen an die Fähigkeiten des Kindes und die Betrachtung seines subjektiven Blicks auf Schrift und Lernen. Gerade für Kinder mit Förderbedarf ist es wichtig, ihr Können wahrzunehmen (Vgl. Füssenich 2007, S. 2), „denn dies ist die Voraussetzung, ihnen mit Wertschätzung zu begegnen und gemeinsam Wege zu finden, in denen diese Kinder Lernbereitschaft entwickeln und ihre Fähigkeiten erweitern können“ (ebd.). Nach FÜSSENICH (ebd.) ist es erforderlich, die von DEHN (2007, S. 110) aufgeführten Fragen um die Frage *Was will das Kind lernen?* zu ergänzen, denn nur so kann die Aufmerksamkeit „auf den individuellen Sinn [...], den der Umgang mit (Schrift-)Sprache für Kinder hat [gelenkt werden] [...]“ (Füssenich 2007, S. 2).

Zur Einschätzung der Sprachentwicklung von Kindern und der daraus gegebenenfalls festzustellenden Fördermaßnahmen bedarf es der Erfassung biografischer Daten des Kindes. Da Spracherwerb im Sinne der interaktionistischen Theorie von BRUNER (²2002) jedoch nie nur vom Kind alleine aus erfolgt, sondern ein dialogischer Prozess ist, muss der Blick sowohl auf das Kind als auch auf die pädagogischen Fachkräfte gerichtet werden (Vgl. Füssenich 2010, S. 15f). FÜSSENICH (2010) gibt hierzu einen „Leitfaden der kindlichen Sprachaneignung“ (Füssenich 2010, M1-M3b) an die Hand. Dieser Leitfaden ist für den Elementarbereich konzipiert, kann jedoch auch für Kinder im Schulalter als Orientierung bei der Diagnose verwendet werden.

Ausgehend von dieser Sichtweise werden im Folgenden Diagnose- und, in einem weiteren Schritt, Fördermöglichkeiten semantischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten skizziert. Dabei wird auch auf die Kritik an Wortschatztests eingegangen. Es stehen die Diagnoseverfahren im Vordergrund, die mit Linus im Rahmen der Förderung durchgeführt wurden.

3.1 Die Überprüfung semantischer Fähigkeiten

OSBURG (2004, S. 21) weist darauf hin, dass semantische Auffälligkeiten besonders schwer zu diagnostizieren sind, da Kinder häufig die gleichen Wörter wie Lehrpersonen oder

Erwachsene verwenden, damit jedoch eine andere Bedeutung verbinden (Vgl. Kapitel 2.6.2). Eine Problematik, welche sich daraus ergibt ist, dass semantische als auch metasprachliche Schwierigkeiten von Lehrern und Sprachtherapeuten oftmals nicht erkannt und daher nicht als Schwierigkeit wahrgenommen werden (Vgl. Füssenich 2003, S. 438).

Weiter wird in der Linguistik der semantische Bereich gegenüber der Aussprache oder der Grammatik häufig vernachlässigt. Semantische Schwierigkeiten werden oftmals auf einen eingeschränkten Wortschatz reduziert (Vgl. Füssenich 2010, S. 16). Zu einer umfassenden Diagnostik semantischer Schwierigkeiten müssen jedoch sowohl fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes, Wortfindungsschwierigkeiten sowie Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis untersucht werden (Vgl. ‚Semantische Schwierigkeiten – Symptome‘). FÜSSENICH (1987, S. 253) führt auf, dass es relevant ist zu überprüfen, wie sich Kinder verhalten, wenn ihnen in einer bestimmten Situation ein Wort fehlt und weiter, ob Kinder mit semantischen Schwierigkeiten in der Lage sind in der jeweiligen Handlungssituation ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Können also Kinder in Situationen, in welchen ihnen lexikalisches Wissen fehlt, metasprachlich tätig werden und darüber ihre semantischen Fähigkeiten erweitern?)

„Bei der Rekonstruktion begrifflichen Wissens steht nicht das <<isolierte Kennen einzelner Wörter>> im Vordergrund, wenngleich der Umfang des Lexikons Hinweise auf den Verlauf des Spracherwerbs geben kann. Es geht um Verhaltensweisen von Kindern, denen begriffliches und lexikalisches Wissen fehlt, um daraus Fördermomente abzuleiten“ (Osburg 2002, S. 178).

Im Folgenden wird sowohl die Überprüfung produktiver Fähigkeiten als auch rezeptiver Fähigkeiten beschrieben.

3.1.1 Die Überprüfung produktiver Fähigkeiten

Die Überprüfung semantischer Fähigkeiten sollte sich einerseits an Inhalten orientieren, welche für alle Kinder bedeutsam sind. Der Aufbau semantischer Felder erfolgt jedoch immer auch abhängig von der Lebenssituation und den Interessen des jeweiligen Kindes und seiner Beziehungspersonen. Daher muss die Überprüfung andererseits auf die individuelle Entwicklung des Kindes Bezug nehmen (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 88).

„Semantische Fähigkeiten und Schwierigkeiten zeigen sich durch den Umfang an „Wörtern“ und durch die Art und Weise, wie Kinder sie verwenden. Dies lässt sich erfassen, indem wir uns auf die Welt des Kindes einlassen und schauen, inwiefern es in der Lage ist, seine alltäglichen Handlungen mit Sprache zu begleiten. Kinder sind aktive Lerner/innen, die aus den Interaktionen mit ihrer Umgebung sprachliches Wissen entnehmen und ihr Lexikon und auch andere sprachliche Fähigkeiten aufbauen. Bei der Diagnose von semantischen Fähigkeiten ist deshalb nicht nur der Umfang des Lexikons einzuschätzen, sondern auch

festzustellen, welche Verhaltensweisen ein Kind zeigt, wenn ihm lexikalisches Wissen fehlt“ (Füssenich ⁵2002, S. 89).

Zur Diagnose semantischer Fähigkeiten wird jedoch häufig eine Wortschatzüberprüfung vorgenommen. Testverfahren zur Wortschatzüberprüfung wird nachgesagt, dass dem zu testenden Kind vorausgesagt werden könne, wie sich seine schulische Laufbahn gestalten wird, denn (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 87) „schulisches Lernen [hängt] unter anderem von der Beherrschung eines Grundwortschatzes [ab]“ (ebd.). Darüber hinaus werden Wortschatztests häufig zur Bestimmung „des allgemeinen und sprachlichen Entwicklungsstandes herangezogen“ (Füssenich ⁵2002, S. 87).

Zur Kritik an Sprach- und Wortschatztests

Wortschatztests und allgemein Tests zur Überprüfung des Sprachentwicklungsstandes werden von mehreren Autoren kritisiert (Vgl. Füssenich ⁵2002, 1986; Wygotksi ⁵2002; Heidtmann 1990; Kegel ³1987; Hoppe 1973).

Im Sinne interaktionistischer Theorie (Bruner ²2002) wird Sprache in Handlungszusammenhängen erworben (Vgl. Füssenich 1986, S. 1; Heidtmann ²1990, S. 16). Dieser Aspekt ist auch bei der Diagnose sprachlicher Fähigkeiten zu beachten und daher muss (Vgl. Füssenich 1986, S. 1) „[...] die Situation, in der der Sprachentwicklungsstand eines Kindes festgestellt werden soll, kritisch betrachtet werden [...]“ (ebd.). HEIDTMANN (²1990, S. 16) betont, dass eine Überprüfung von sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten nicht anhand von Testaufgaben durchgeführt werden kann, wenn diese nach „Stimulus-Response-Verfahren“ (Heidtmann ²1990, S. 16) konzipiert sind, denn solche Tests zur Überprüfung des Sprachentwicklungsstandes erwarten von Kindern, „daß sie ihre sprachlichen Fähigkeiten in atypischen, künstlichen Situationen zeigen“ (Füssenich 1986, S. 15). Weiter liegt diesen Testverfahren demnach ein eingeschränktes Verständnis von Kommunikation zugrunde: Das Kind bekommt eine Aufgabe gestellt und soll diese lösen (Vgl. Füssenich 1986, S. 11). Aufgrund der Testanweisungen werden dem Kind jedoch sehr eingeschränkte Antwortmöglichkeiten erlaubt (Vgl. Füssenich 1986, S. 15). FÜSSENICH (1986) macht anhand ausgewählter Ausschnitte einer Testsituation, in welcher der HSET²² nach GRIMM/SCHÖLER (1978) durchgeführt wurde, deutlich, dass die Testleiterin das Ziel hat, den Test durchzuführen und die vom Kind angesprochenen Themen daher schnell beenden möchte, damit sie mit dem Test fortfahren kann (Vgl. Füssenich 1986, S. 11). Die Gesprächsthemen

²² Anmerkung: ‚HSET‘ steht für Heidelberger Sprachentwicklungstest (1978). Der Test wurde von GRIMM/SCHÖLER entwickelt und ermittelt den Entwicklungsstand sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern von drei bis neun Jahren (Vgl. Füssenich 1986, S. 2).

und der Überprüfungszeitraum sind festgelegt und in der Regel begegnen dem Kind keine Aufgaben, die es auch so in seiner Alltagswelt wiederfindet (Vgl. Heidtmann 1990, S. 16). HEIDTMANN (ebd.) kritisiert weiter, dass häufig nur ein bestimmtes Wort als Antwort akzeptiert wird. Bei näherer Auseinandersetzung mit dem WWT 6-10²³ (Glück ²2011) wird eben dies verlangt. Diese Vorgehensweise verhindert, dass das Kind weder planen noch Strategien entwickeln kann (Heidtmann 1990, S. 16).

KEGEL (³1987, S. 50f) beschreibt das „Dilemma“ (Kegel ³1987, S. 51) Tests zur Überprüfung des kindlichen Wortschatzes zu gebrauchen wie folgt. Die Probanden eines Tests werden hinsichtlich der Eigenschaften und Leistungen der Normstichprobe beurteilt. Wortschatztests untersuchen inwieweit ein Proband „im Hinblick auf die von ihm beherrschten Wörter von der Normalitätsbreite abweicht“ (Kegel ³1987, S. 50). Jedoch ist der Kinderwortschatz nicht präzise zu erfassen und somit keine „repräsentative Stichprobe“ (Füssenich ⁵2002, S. 87) auszumachen, denn weder über dessen Umfang noch über die Strukturierung des Kinderwortschatzes liegen genaue Angaben vor (Vgl. Kegel ³1987, S. 51).

Bei der Untersuchung des Wortschatzes existieren zwei Gruppen von Methoden. Die erste Gruppe umfasst die sog. „Definitionsmethode und ihre indirekten Varianten“ (Wygotski 2002, S. 172). Dabei soll das Kind eine verbale Definition zu bestimmten Begriffen formulieren. FÜSSENICH (⁵2002, S. 87) ergänzt, dass hierzu den Kindern entweder Wörter vorgesprochen werden, bei älteren Kindern das Schriftbild vorgelegt wird, oder ihnen Gegenstände präsentiert werden, die sie definieren oder welchen sie Synonyme oder Oberbegriffe zuordnen sollen. WYGOTSKI (⁵2002, S. 172) spricht solchen Methoden zwei grundlegende Mängel zu. Zum einen werden von den Kindern Definitionen „fertiger Begriffe“ (Wygotski ⁵2002, S. 172) abverlangt, wobei das Denken des Kindes, das heißt der Prozess der Begriffsbildung, seine Entwicklung, sein Verlauf, sein Anfang und sein Ende, keine Berücksichtigung erfährt. Es handelt sich dabei um die „Reproduktion fertigen Wissens, fertig übernommener Definitionen“ (ebd.). Zum anderen steht bei diesen Methoden das Wort im Vordergrund. Das Kind soll das Wort in seiner Bedeutung erfassen und losgelöst von sinnlichem Material definieren. Die Begriffsbildung ist jedoch, gerade bei Kindern, mit sinnlichem Material verbunden. Bei solchen Methoden gelingt es fast nie (Vgl. Wygotski ⁵2002, S. 173), „[...] die Beziehung zwischen der Bedeutung, die das Kind dem Wort bei verbaler Definition beilegt, und der tatsächlichen realen Bedeutung, die dem Wort in seiner

²³ Anmerkung: ‚WWT 6-10‘ steht für Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-jährige (²2011) und wurde von GLÜCK entwickelt.

lebendigen Bezugssetzung zu der von ihm bezeichneten objektiven Wirklichkeit entspricht, zu erfassen“ (Wygotski ⁵2002, S. 173). Somit bleibt „[d]as Wesentliche für einen Begriff – seine Beziehung zur Wirklichkeit – [...] [unerforscht]“ (ebd.).

Die zweite Gruppe von Methoden zur Überprüfung des Wortschatzes testet die Fähigkeit zur Abstraktion. Die Kinder haben die Aufgabe, aus einer Reihe konkreter Eindrücke (Vgl. Wygotski ⁵2002, S. 173), das heißt Gegenstände oder Wörter heraus (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 88), ein allgemeines Merkmal zu bestimmen. FÜSSENICH (ebd.) fügt hinzu, dass bei einem Untertest des HSET nach GRIMM/SCHÖLER (1978) zu vorgegebenen Wörtern oder Abbildungen ein Wort ergänzend gesucht werden muss. Der hauptsächliche Mangel dieser Methodengruppe besteht darin, dass der Prozess der Abstraktion vereinfacht wird, „weil er außerhalb der spezifischen, gerade für die Begriffsbildung charakteristischen Beziehung zum Wort betrachtet wird, die ein zentrales Merkmal des Prozesses im Ganzen ist“ (Wygotski 2002, S. 173). WYGOTSKI (ebd.) schlussfolgert, dass die traditionellen Methoden zur Überprüfung des Wortschatzes sich durch die Trennung zwischen Wort und objektivem Material kennzeichnen.

HOPPE (1973) kritisiert, dass Wortschatztests den Wortschatz meist als isoliertes Vokabular überprüfen, wie beispielsweise bei der Zuordnung von Synonymen. Dass sich jedoch auch ein Synonym erst aus dem Informationszusammenhang ergibt und so beispielsweise das Wort *nachdenken* einmal als Synonym für *überlegen* und in einem anderen Kontext als Synonym für *prüfen* zutrifft, wird bei Wortschatztests nicht berücksichtigt (Vgl. Hoppe 1973, S. 30).

Ausgehend von der Kritik an Testverfahren zur Ermittlung des Sprachstandes und zur Überprüfung des Wortschatzes, entstand die Forderung nach freien Sprachproben (Vgl. Füssenich 1986, S. 15). Nach HEIDTMANN (²1990, S. 17) und FÜSSENICH (1986, S. 15) lassen sich drei Argumentationsrichtungen der Befürworter (zum Beispiel Scholz 1978; Füssenich/Heidtmann 1985; Füssenich/Heidtmann 1984) freier Sprachproben unterscheiden:

- Freie Sprachproben ermöglichen eine umfassende linguistische Analyse.
- Die Nachteile, welche sich aus Testsituationen ergeben, sollen aufgehoben werden.
- Freie Sprachproben können Interaktionszusammenhänge und kommunikative Fähigkeiten sichtbar machen.

Freie Sprachproben sind jedoch bei Kindern, deren Äußerungen für Außenstehende kaum verständlich sind, nur bedingt hilfreich. Bei diesen Kindern ist es wichtig, von

entsprechendem Bildmaterial auszugehen, damit es möglich ist, die kindlichen Äußerungen den jeweiligen Bildern zuzuordnen (Vgl. Füssenich/Heidtmann 1995, S. 109).

Linus zeigt neben semantischen Auffälligkeiten auch Ausspracheschwierigkeiten. Im Rahmen der Förderung wurde mit ihm das „Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern“²⁴ (Vgl. Hacker/Wilgermein ²2001) durchgeführt. „Von der ursprünglichen Intention her richtet sich die Untersuchung auf die Aussprache. Im Sinne einer systematischen Diagnostik lässt sich das mit der Diagnosesituation ‚Aussprache‘ gewonnene Sprachmaterial auch im Hinblick auf die anderen Sprachebenen“ (Füssenich/Heidtmann 1995, S. 109), wie die der Semantik, nutzen. Hierfür erweitert man die Eintragungen über die aufgeführten Zielwörter hinaus um eine Spalte für semantische Aspekte, wie beispielsweise Ersetzungen (ebd.). Da Linus’ Aussprache für Außenstehende weitgehend verständlich ist, wurde neben dem AVAK (Vgl. Hacker/Wilgermann ²2001) auch die Analyse freier Sprachproben zur Diagnose herangezogen.

An den kindlichen Äußerungen, die in freien Sprachproben ermittelt werden, kann beobachtet werden, wie Kinder Klassifizierungen vornehmen, die mit den Entwicklungsverläufen anderer Kinder übereinstimmen oder nicht und wie sie sich in ihrem Alltag sprachlich-kognitiv orientieren (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 89).

Um den aufgeführten Aspekten zur Diagnose semantischer Fähigkeiten gerecht zu werden, legen FÜSSENICH/GEISEL (2008, S. 55ff) einen Beobachtungsbogen 1 und einen Beobachtungsbogen 2²⁵ dar, „mit dessen Hilfe das Problemlöseverhalten von Kindern erfasst werden kann, wenn ihnen lexikalisches Wissen fehlt“ (Füssenich ⁵2002, S. 89). Die im Beobachtungsbogen 1 „aufgeführten Verhaltensweisen entsprechen normal entwickelten Kindern“ (Füssenich ⁵2002, S. 92). Im Folgenden werden die beiden Beobachtungsbögen aufgeführt, mit Beispielen veranschaulicht und an manchen Stellen mit Erklärungen versehen:

Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

I. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.

- K: Was ist das? (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 15).

II. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

- K: Ich weiß nicht (ebd.).

²⁴ Anmerkung: Im Folgenden wird hierfür die Abkürzung ‚AVAK‘ (Vgl. Hacker/Wilgermein ²2001) verwendet.

²⁵ Anmerkung: In Anhang A4 befinden sich die ausgefüllten Beobachtungsbögen aus FÜSSENICH/GEISEL (2008, S. 55ff) mit Linus Äußerungen.

Kind: Eine Birne. (Schweigen) (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 90).

II.II Ausweichendes Verhalten

Kinder, die sich ihrer eingeschränkten semantischen Fähigkeiten bewusst sind, zeigen in Situationen, in denen ihnen sprachliche Mittel fehlen, oftmals Vermeidungsstrategien. Diese können sich in Form von ausweichendem Verhalten äußern, wenn Kinder Situationen sprachlich nicht bewältigen können (Vgl. Füssenich 2008, S. 90). FÜSSENICH/GEISEL (2008, S. 19) führen als Beispiel für ausweichendes Verhalten auf, dass ein Kind mit einer Geste den Mund verschließt.

II.III Ausweichendes Antworten

Es gibt weiter Kinder, welche ausweichende Antworten geben (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 90):

- E: Was habt ihr da gespielt?

K: Weiß nicht mehr (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 19).

II.IV Antworten mit Ganzheiten

Auch antworten Kinder mit einem eingeschränkten Lexikon häufig mit Ganzheiten:

- E: Was hast du gestern gemacht?

K: Des da alles (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 19).

„Oft äußern sie auch unpräzise Formulierungen wie „Da muss man so und so machen.“, oder sie geben vor, dass sie etwas nicht wissen“ (Füssenich ⁵2002, S. 90).

III. Ersetzungen von Wörtern durch

Auch Kinder ohne semantische Schwierigkeiten zeigen die im Folgenden aufgeführten Ersetzungen. Jedoch kommen Kinder mit Einschränkungen auf der semantischen Ebene (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 91) „in vielen semantischen Feldern kaum oder gar nicht über diese Entwicklungsstufe hinaus“ (ebd.). Äußert ein fünf- oder sechs-jähriges Kind anstatt *Apfelsine* *Ball* ist dies ein Hinweis darauf, dass es in seiner sprachlich-kognitiven Entwicklung auffällig ist. Äußert dies jedoch ein ein-jähriges Kind, entspricht dies der Norm.

III.I allgemeine Oberbegriffe

Kinder, denen Begriffe fehlen, ersetzen diese durch allgemeine Oberbegriffe. Beispielsweise bezeichnen sie *Stiefel*, *Hausschuh* oder *Sandale* als *Schuh*.

III.II andere Wörter aus demselben semantischen Feld

Auch werden Wörter aus demselben semantischen Feld genannt, wenn das Kind ein bestimmtes Objekt nicht benennen kann. Ein Kind sagt beispielsweise *Einen Pullover rausholen* anstatt *ausziehen*.

III.III lautlich ähnliche Wörter

Diese Ersetzungsform zeigt sich beispielsweise, wenn ein Kind zu *Lampe Ampel* sagt (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 91).

III.IV andere Wörter

FÜSSENICH (⁵2002, S. 91) führt auf, dass Kinder häufig die Begriffe Salat und Blätter verwechseln, da beides grün aussieht.

III.V Umschreibungen

„Bei vielen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen auf der semantischen Eben ist eine nichtsprachliche Erkenntnis bereits vorhanden, doch fehlen ihnen die sprachlichen Kategorien, sie zu benennen“ (Füssenich ⁵2002, S. 91). In solchen Situationen benutzen sie Umschreibungen.

III.V.I Rückgriff auf Aussehen und Form

Kinder, welche auf Aussehen und Form eines Objektes zurückgreifen und es somit umschreiben (ebd.) äußern beispielsweise *Arbeiten, wo streicht* für *Maler* (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 91; Füssenich/Geisel 2008, S. 19).

III.V.II Rückgriff auf Funktion und Situation

Kinder lösen das Fehlen sprachlicher Kategorien um bestimmte Objekte zu benennen mit Rückgriff auf Funktion und Situation. Ein Kind äußert so beispielsweise *Rotes Kreuz* für *Verletzung* (Vgl. Füssenich 2002, S. 91f).

IV. Keine Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

Kinder mit semantischen Schwierigkeiten fragen nur selten nach Bedeutungen (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 19).

V. Sonstiges (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 56f).

In diese Beobachtungsbögen können die sprachlichen Äußerungen von Kindern, die in Form freier Sprachproben in alltäglichen Handlungssituationen (Vgl. Füssenich 1986, S. 15; Füssenich ⁵2002, S. 89) oder auch im Rahmen des AVAK (Vgl. Hacker/Wilgermein ²2001) erfasst wurden, eingetragen werden. Dadurch wird deutlich, welche Problemlösestrategien die

Kinder anwenden und ob sie metasprachliche Fähigkeiten zur Erweiterung ihrer semantischen Fähigkeiten anwenden (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 89; Vgl. Kapitel 2.5).

Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, können Kinder mit semantischen Schwierigkeiten auch Wortfindungsschwierigkeiten zeigen. Differenzialdiagnostisch ist es nach KOLONKO (1998, S. 258) „kaum möglich [...] eine „reine“ Wortfindungsstörung von einer „rein“ semantischen Störung abzugrenzen. Vielmehr sollte ermittelt werden, welchen Stellenwert der Aspekt der gestörten Wortfindung bei dem jeweiligen Kind hat.“ Hinweise auf Wortfindungsstörungen lassen sich aus freien Sprachproben ermitteln. Die aus den Sprachproben gewonnenen Äußerungen können Besonderheiten in der Sprachverwendung und Kommunikationsstrategien deutlich machen, die auf Wortfindungsstörungen schließen lassen (ebd.). KOLONKO (1998, S. 259 Abb. 2) führt eine Übersicht auf und fasst dort die aus der anglo-amerikanischen Literatur dargestellten Symptome von Wortfindungsstörungen zusammen. Zum Teil überschneiden sich die im Folgenden aufgeführten Hinweise auf Wortfindungsstörungen mit den Aspekten, welche im Beobachtungsbogen 2 nach FÜSSENICH/GEISEL (2008) aufgeführt werden. KOLONKO (1998, S. 159) führt hierzu auf, dass „einige der Beobachtungskriterien auch auf semantische Störungen im weiteren Sinne [zutreffen].“ Die dazu aufgeführten Beispiele stammen aus KOLONKO (1998, S. 259):

- Inkonstante Verwendung des Zielwortes, Zielwort: *tanken*
K: Weißt, ich muss Benzin.
E: Schau mal, was die Frau da macht.
K: Benzin.
später:
K: Warte, warte ... Die tanken. Menschen.
- Fragen nach der Bezeichnung
K: Neue ... andere ... kommt jetzt de .. ah ää .. Wie heißt des nochmal?
- Pausen, stockende Sprache
K: Und du musst noch ... (überlegt lange)
E: Was muss ich noch mitbringen?
K: (überlegt) .. Die äh .. Polizeiauto.
- Füllfloskeln und andere Einfügungen
K: Des is' äh des is' so'n kaputt.

- Satzabbrüche und Umformulierungen
K: Oh, du hast den .. du musst des zumachen.
- Antworten in Ganzheiten und Passe-par-tout Wörter
E: Was haben Sie gekauft?
K: Ganz viel.
- Ersetzungen und Umschreibungen
K: Wie viel hat des gekauft?
E: Wie viel das gekostet hat?
K: Ja.
- Vermeidung, ausweichendes Antworten
K: Ich weiß was.
E: Was denn?
K: Ach nichts.

3.1.2 Die Überprüfung rezeptiver Fähigkeiten

Schwierigkeiten im Bereich der Semantik umfassen neben produktiven auch rezeptive Schwierigkeiten (Vgl. Kapitel 2.4). Aus diesem Grund muss für eine umfassende Diagnose eines Kindes auch immer das Sprachverständnis untersucht werden (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 89).

Kinder, welche Schwierigkeiten im Sprachverständnis haben zeigen, wie bereits in Kapitel 2.4 beschrieben wurde, verschiedene Strategien, mit diesen umzugehen. So äußern Kinder beispielsweise *Passe-part-tout-Wörter* um auf die momentane Situation hinzuweisen oder sie interpretieren Äußerungen aufgrund von Schlüsselwörtern. Auch werden Unsicherheiten durch das Beantworten von Fragen mit *Ja* oder dem Stellen inhaltsleerer Fragen überdeckt (Vgl. Zollinger ⁸2010a, S. 68).

„Verstehen ist ein innerer Prozess, der von außen nicht direkt beobachtbar ist“ (Zollinger ²2005, S. 46). Nach ZOLLINGER (⁵2010a, S. 68) wird Kindern mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis daher häufig eine unangemessene Diagnose zugeschrieben: Vor dem Schuleintritt werden die Kinder meist als verhaltensauffällig oder hyperaktiv eingeschätzt, im fortschreitenden Alter, wie etwa in der Schule, dann als aufmerksamkeitsgestört beurteilt oder mit der Diagnose *Legasthenie* oder *Dyskalkulie* konfrontiert. Das Verhalten dieser Kinder wird jedoch häufig nicht mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis in Verbindung gebracht.

BAUR/ENDRES (1999, S. 321) stellen fest, dass selbst Kinder mit diagnostizierter Sprachverständnisstörung häufig überschätzt werden. Sie führt diese Fehleinschätzung drauf zurück, dass, wie auch ZOLLINGER (⁵2010a, S. 68) beschreibt, Sprachverständnisseleistungen schwer zu beobachten sind, die Kinder in Alltagssituationen oftmals angemessenes Verhalten zeigen, die Symptome der Kinder als Verhaltensstörung oder Schulschwierigkeit interpretiert werden oder auf die weit verbreitete These zurückgegriffen wird, dass sprachlich Produziertes auch vom Kind verstanden würde (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 321).

Zur Überprüfung des Sprachverständnisses eines Kindes gibt es verschiedene Möglichkeiten (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 92): Spiel- oder auch Erzählsituationen können zur Diagnose genutzt werden (Vgl. Mathieu 1998, S. 106f). Aufgrund der schweren Beobachtbarkeit des Sprachverständnisses als solches, geht es bei der Diagnose vor allem um „ausbleibende Handlungen (er hat nicht zugehört) oder Handlungen, welche aufgrund der geäußerten Wörter nicht erwartet werden (er hat mich falsch verstanden)“ (Zollinger 2002, S. 118).

Zu Beginn der Sprachentwicklung ist das Verstehen noch stark an die Handlung gebunden. Nach und nach entwickelt das Kind die Fähigkeit Sprache von der momentanen Situation zu lösen und das Verstehen kann sich somit aus dem Handlungskontext lösen.

Innerhalb von Spielsituationen kann beobachtet werden, ob das Kind eine Aufforderung nachvollziehen und ausführen kann. Das Kind soll beispielsweise mit einem Gegenstand etwas Bestimmtes machen, wie die Puppe ins Bett bringen, oder eine Handlung mit einem Gegenstand ausführen, die nicht zu ihm passt (Vgl. Mathieu 1998, S. 107), wie das Papier mit dem Malstift zu schneiden (Zollinger 2010a, S. 11) oder die Puppe mit dem Löffel kämmen (Vgl. Mathieu 1998, S. 107). „Das Spiel, in dem sich die DiagnostikerIn und das Kind in einem gemeinsamen Prozess befinden, erlaubt es, auf natürliche Weise nicht-situationale Aufforderungen einflie[ß]en zu lassen, ohne dass die Situation dadurch künstlich würde“ (Mathieu 1998, S. 107). In dem der Diagnostiker beispielsweise lacht lässt sich eine solche Situation jederzeit auflösen und dadurch signalisieren, dass man etwas Unpassendes gesagt hat (ebd.). „Versteht das Kind nicht, wird es meine Aufforderungen auch nicht als komisch empfinden und die Reaktionen, die es mir zeigt, geben mir klare Hinweise darauf, wie und was das Kind versteht“ (ebd.). Das Spiel gestaltet sich nicht wie eine verunsichernde Testsituation, in welcher Regeln aufgestellt werden müssen und der Diagnostiker viel notieren muss. In der Regel zeigen sich Kinder bereit, mitzuspielen und wenn dies nicht der Fall ist, gilt es zu interpretieren, warum dies so ist (Vgl. Mathieu 1998, S. 107). Ausweichendes

Verhalten kann auch ein Hinweis auf Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis sein (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 92).

Im Alter vor dem Schuleintritt oder auch noch zu Beginn der Grundschule kann das Sprachverständnis (Mathieu 1998, S. 106) „unter dem Gesichtspunkt von zusammenhängendem Verständnis überprüft werden. Mehrere Sätze können ohne die Unterstützung der Handlung oder eines Bildes korrekt miteinander in Beziehung gebracht werden.“ (ebd.). Erzählsituationen eignen sich somit zur Überprüfung des Sprachverständnisses (ebd.), denn Kinder geben beim Zuhören der Erzählung durch ihr Verhalten Hinweise auf mögliche Schwierigkeiten. Dies äußert sich dadurch, dass diese Kinder häufig keinen Blickkontakt zum Erzähler suchen, sondern im Zimmer umher schauen und unbeteiligt wirken. Kinder, die nicht verstehen, haben Schwierigkeiten, ein inneres Bild zum Gehörten aufzubauen und daher bleibt Sprache für sie oftmals ohne Bedeutung. Kinder, welche gut verstehen, stellen oftmals Zwischenfragen oder erzählen ein Erlebnis aus ihrem Alltag, welches zu der Geschichte passt. Kinder mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis antworten während des Erzählens zwar auf Fragen, ihre Antworten sind jedoch nicht präzise auf die Frage passend, sondern sie berichten beispielsweise ausführlich von einem Alltagserlebnis, welches wenig Bezug zu der momentanen Geschichte hat. Zur Überprüfung des Sprachverständnisses ist es wichtig, die Antworten des Kindes auf ihren Inhalt hin zu untersuchen (Vgl. Mathieu 1998, S. 130) „und so zu verstehen versuchen, mit welchen Strategien das Kind vorgeht, um zu Verständnis zu kommen“ (Mathieu 1998, S. 130).

ZOLLINGER (2010b, S. 12) fügt hinzu, dass manche Kinder ununterbrochen Fragen Stellen, wie *Was ist das?* oder *Warum?*, ohne wirkliches Interesse für die Antwort zu haben.

Wichtig für alle diagnostischen Beobachtungen des Sprachverständnisses ist, dass das sprachliche Handeln des Kindes nicht anhand einer einzelnen Situation interpretiert und bewertet werden darf. Durch die Beobachtung des Kindes in verschiedenen Situationen können Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Sprachverständnis beobachtet werden (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 89).

FÜSSENICH (⁵2002, S. 92) weist darauf hin, dass Verfahren und Tests zur Überprüfung des Sprachverständnisses, wie etwa das *Pizzamiglio* Test-Verfahren, welches von MATHIEU (1998, S. 107ff) aufgeführt wird, künstlich diagnostische Situationen darstellen. Aus diesem Grund wurden diese Tests auch nicht mit Linus durchgeführt wurde und daher wird an dieser Stelle auf eine Beschreibung von diesen Testverfahren verzichtet.

3.2 Die Überprüfung metasprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten

Um die Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern beim Schriftspracherwerb erfassen zu können, ist eine „entwicklungsorientierte, den Lernweg begleitende Prozessanalyse der Lese- und (Recht-)Schreibfähigkeiten erforderlich“ (Crämer/Schumann ⁵2002, S. 290). Damit dies erfüllt werden kann, müssen Lernprozessbeobachtungen durchgeführt werden, welche nach DEHN (2006, S. 25) das Ziel haben,

„[...] Lernschwierigkeiten im Hinblick darauf zu differenzieren, ob sie als produktive Momente der geistigen Auseinandersetzung mit Schrift aufzufassen sind oder ob sie als Indizien für Blockierungen der Schriftaneignung verstanden werden müssen, die für das Selbstbild sowie die schulische und berufliche Entwicklung der Betroffenen gravierende Folgen haben [...]. Solche Lernschwierigkeiten gilt es frühzeitig zu erkennen, d.h. bereits in der Erwerbsphase in Klasse 1, und nicht erst, wenn sie manifest geworden sind, damit Lernhilfen besser wirksam werden können“ (Dehn 2006, S. 25).

Wie in Kapitel 1.2 beschrieben, beziehen sich die Zielsetzungen des ersten Schuljahres vor allem auf den Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln, das lauttreue Verschriften von Wörtern sowie das synthetisierende und sinnverstehende Lesen. Kinder sollen lernen, den Blick auf die formalen Aspekte von Sprache zu richten (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 66). Im Rahmen des FuN-Teil-Kollegs „Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“ (Füssenich/Löffler ²2008) wurden Beobachtungsaufgaben für die Einschulung, das erste und das zweite Schuljahr erstellt, welche unter anderem diese Bereiche überprüfen²⁸. Diese Aufgaben dienen dazu, die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern zu berücksichtigen und somit eine angemessene Passung zum Unterricht erzielen zu können (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 9).

Wie auch von DEHN (2006, S. 25) angemerkt, betonen FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 13), dass „[p]otenzielle Lernschwierigkeiten [...] möglichst früh erkannt werden [sollten], [um] entsprechende Fördermaßnahmen“ daraus abzuleiten.

Die Beobachtungsaufgaben für die Einschulung umfassen die Bereiche *Wahrnehmung von Schrift*, *Kenntnis von Begriffen* sowie *Einsicht in den Aufbau von Schrift* (Vgl. Kapitel 2.5) (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 34). Aus den Beobachtungsaufgaben für das erste Schuljahr wurden mit Linus die *Anlautaufgabe* (Vgl. Füssenich/Löffler ²2009, S. 35f) und die *Lernbeobachtung Lesen „November“* (Vgl. Dehn/Hüttis-Graf ²2010, S. 85ff) durchgeführt.

²⁸ Anmerkung: Im Folgenden wird nur auf jene Beobachtungsaufgaben näher eingegangen, die im Rahmen der Förderung mit Linus durchgeführt wurden. Im PRAXISTEIL werden die Ergebnisse der Durchführung mit Linus vorgestellt.

Hinzugezogen wurden weiter die *Lernbeobachtungen Lesen* „Januar“ und „Mai“ nach DEHN/HÜTTIS-GRAF (²2010, S. 88ff). Darüber hinaus wurde das *Alphabetische Schreiben* aus den Beobachtungsaufgaben für das zweite Schuljahr zur Überprüfung von Linus alphabetischen Schreibfähigkeiten hinzugezogen (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 141ff).

*BEOBSACHTUNGSAUFGABEN FÜR DIE EINSCHULUNG*²⁹

○ Wahrnehmung von Schrift

FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 34f) legen zwei Aufgaben vor, mit welchen dieser Bereich überprüft werden kann.

➤ Gezinktes Memory

Gezinktes Memory bedeutet, dass eine Karte eines Memory-Kartenpaares auf der einen Seite mit dem zugehörigen Wort zum Bild beschriftet ist, auf der anderen Karte des Kartenpaares ist nur das Bild abgebildet (Vgl. Füssenich/Löffler ²2009, S. 22f). FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 35) beziehen sich bei ihrer Spielvariante auf jene nach BRÜGELMANN (1987, S. 149f). Dabei geht es darum, ob Kinder eine Beziehung von den Schriftzeichen auf der Oberseite und den verdeckten Bildern auf der Unterseite herstellen können und ob sie wissen, dass eine bestimmte Buchstabenabfolge für die Bezeichnung einer Abbildung steht.

➤ Embleme lesen

Diese Aufgabe überprüft, wie sich Kinder an der Schrift orientieren. Hierbei werden den Kindern fünf Embleme vorgelegt, welche keine Schrift enthalten und sieben Embleme, welche Schrift enthalten (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 35f).

○ Kenntnis von Begriffen

Auch für diesen Bereich geben FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 37f) zwei Beobachtungsaufgaben zur Hand.

➤ Leeres Blatt

Mit dieser Aufgabe werden Kinder aufgefordert, ihren Namen auf ein leeres Blatt zu schreiben und aufzuschreiben oder etwas zu malen, was sie möchten (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 37).

²⁹ Anmerkung: In Anhang A7 befindet sich der ausgefüllte Protokollbogen (Vgl. Füssenich/Löffler ²2009, S. 30ff) von Linus. Der Bogen enthält die jeweiligen Auswertungskriterien. Daher werden im Folgenden die Auswertungskriterien nicht weiter aufgeführt.

➤ Zeichen kategorisieren

Bei dieser Aufgabe werden Kindern 18 Karten mit je sechs Zahlen, Buchstaben und Wörtern vorgelegt. Die Kinder müssen diese in drei entsprechende Schachteln ordnen. Dabei wird die Auswertung nach den richtig oder falsch zugeordneten Karten vorgenommen (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 37).

○ Einsicht in den Aufbau von Schrift

Anhand von drei Aufgaben kann überprüft werden, ob sich Kinder auf die lautliche Seite der Sprache einlassen (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 38).

➤ Reime erkennen

Kindern werden hierzu zehn Aufgaben mit jeweils drei Wörtern und den passenden Bildkarten präsentiert. Jeweils zwei Wörter reimen sich. Die Kinder sollen die Reimwörter benennen (ebd.).

➤ Silbensegmentierung

Mit dieser Aufgabe wird auf die Phonemanalyse (Anlaute) vorbereitet. Den Kindern werden Bildkarten vorgelegt und sie sollen die dazugehörigen Wörter in Silben unterteilen (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 39).

➤ Phonemanalyse (Anlaute)

Bei dieser Aufgabe wird die Aufmerksamkeit auf die lautlichen Segmente von Wörtern gelenkt. Den Kindern werden zehn Abbildungen vorgelegt. Es muss entscheiden, ob ein Wort mit einem bestimmten Phonem beginnt oder nicht (ebd.).

UNTERRICHTSBEGLEITENDE BEOBACHTUNGSAUFGABEN: ERSTES SCHULJAHR

○ Anlautaufgabe

Mit dieser Aufgabe wird die Fähigkeit, Anlaute zu verschriften, überprüft. Die Kinder sollen auf den beiden Aufgabenblättern (Vgl. Füssenich/Löffler ²2009, S. 35f) die fehlenden Anlaute eintragen. Neben den Wörtern befindet sich das entsprechende Bild (Vgl. Füssenich/Löffler ²2009, S. 13).

○ Lernbeobachtung Lesen „November“, „Januar“, „Mai“ nach DEHN/HÜTTIS-GRAF (²2010, S. 85ff)

Mit diesen Lesebeobachtungsaufgaben können die Zugriffsweisen von Kindern beim Lesen erkundet werden (Vgl. Dehn/Hüttis-Graf ²2010, S. 85). DEHN/HÜTTIS-GRAF (ebd.)

beschreiben zu jeder der drei Lesebeobachtungsaufgaben die detaillierte Vorgehensweise und im Anschluss daran die Auswertungskriterien (Vgl. Dehn/Hüttis-Graf ²2010, S. 92ff) sowie Signale für lang anhaltende Schwierigkeiten (Vgl. Dehn/Hüttis-Graf ²2010, S. 95ff). Dies soll im Folgenden jedoch nicht weiter thematisiert werden. Im PRAXISTEIL erfolgt die Auswertung in Bezug auf Linus' Lesestrategien nach dem Auswertungsraster von FÜSSENICH/LÖFFLER (²2009, S. 34) und den Auswertungskriterien nach DEHN/HÜTTIS-GRAF (²2010, S. 92ff).

UNTERRICHTSBEGLEITENDE BEOBACHTUNGSAUFGABEN: ZWEITES SCHULJAHR

○ Alphabetisches Schreiben

Bei dieser Beobachtungsaufgabe liegt der Schwerpunkt auf der Überprüfung der alphabetischen Schreibung und der Analyse der fehlenden Phonem-Graphem-Zuordnungen (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 141). Die Aufgabe besteht aus zwei Teilen: Zuerst wird erfasst, ob Kinder Wörter in Silben gliedern können. Fünf Wörter mit unterschiedlicher Silbenstruktur werden in Form eines Silbensalates dargeboten. Diese sollen zusammengesetzt und verschriftet werden. Neben dem Silbensalat befindet sich die entsprechende Abbildung zum Wort. Im nächsten Teil wird anhand von 14 Wörtern die Fähigkeit des alphabetischen Schreibens überprüft. Dabei handelt es sich um Wörter, die typische Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens enthalten. In einem Wort können auch mehrere Schwierigkeiten gleichzeitig erhalten sein (Vgl. Füssenich/Löffler ²2008, S. 142). FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 144) geben anhand einer Tabelle³⁰ einen Überblick über die Auswertungskriterien sowie die typischen Falschschreibungen.

4 Die Förderung semantischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten

Auf der Grundlage einer, wie in Kapitel 3 dargestellten, entwicklungsorientierten und individuellen Diagnose semantischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten wird im Folgenden auf die Förderung dieser Bereiche im Sinne der entwicklungsproximalen Sprachtherapie (Vgl. Dannenbauer ⁵2002, S. 137) eingegangen.

Eine differenzierte Diagnose sprachlicher, nicht-sprachlicher sowie kommunikativer Kompetenzen eines Kindes hat die Aufgabe, angemessene Planungs- und Entscheidungshilfen an die Hand zu geben, auf deren Grundlage therapeutische Maßnahmen abgeleitet werden können. Dabei unterscheidet sich die Vorgehensweise der Förderung von jüngeren Kinder zu

³⁰ Anmerkung: Die Tabelle befindet sich in Anhang A2.

jener für Jugendliche und Erwachsene (Füssenich 2003, S. 424f). Im Folgenden soll auf die Förderung jüngerer Kinder eingegangen werden, da sich Linus in der ersten Klasse befindet.

Im Sinne des interaktionistischen Ansatzes nach BRUNER (²2002), der besagt, dass der Spracherwerb als ein aktiver Konstruktionsprozess des Kindes und als ein interaktionistisches, dialogisches Geschehen angesehen wird, muss die Sprachtherapie als Kommunikationsprozess betrachtet werden. Im Vordergrund stehen reale alltägliche Handlungssituationen der sprachlichen Kommunikation. Diese bilden die Grundlage für das Handeln zwischen Kind und Therapeuten (Vgl. Füssenich 2003, S. 425; S. 427). FÜSSENICH/HEIDTMANN (1995, S. 110) betonen, dass die therapeutische Planung auf der Grundlage der interaktionistischen Sichtweise nicht für alle Kinder gleiche Übungsprogramme enthalten kann, sondern das Kind individuell bedeutsame und gemeinsame Handlungszusammenhänge erleben soll, die sich im Sinne von *Spielformaten* (Vgl. Kapitel 4.1.1) strukturieren. Dabei steht die Eigenaktivität des Kindes, Regeln zu entdecken, im Vordergrund. Somit wird dem Kind eine erfolgreiche Kommunikation ermöglicht.

4.1 Grundlegendes zur Förderung von Kindern mit semantischen Schwierigkeiten

Im Gegensatz zu Verfahren, welche eine künstliche Übungssprache nach der traditionellen Methode eines „pattern-drill“ (Dannenbauer ⁵2002, S. 137) einzuschleifen versuchen, werden im Sinne der entwicklungsproximalen Therapie beim Kind „[...] in dialogischen Vermittlungssituationen über rezeptive Verarbeitung und produktiven Gebrauch von nach entwicklungslogischen Gesichtspunkten ausgewählten Zielformen innere Repräsentationen der relevanten [sprachlichen Formen] [...] angebahnt [...]“ (ebd.).

Die entwicklungsproximale Therapie geht von der Annahme aus, dass die Bedingungen im natürlichen Spracherwerb für das Kind nicht ausreichend waren, um alters- und umweltentsprechende Sprachfähigkeiten ausbilden zu können (ebd.). Daher benötigen diese Kinder einen besonderen Zugang, „[...] der ihnen Spracherfahrungen bietet, die ein erhebliches Mehr von dem enthalten, was im normalen Spracherwerb eher unsystematisch und beiläufig enthalten ist [...]“ (Dannenbauer ⁵2002, S. 137). Sprachtherapie sollte sich als eine Abfolge weitgehend natürlicher Interaktionen gestalten, „in denen das Kind in gemeinsamen motivierenden Aktivitäten mit einer responsiven und kooperativen Person, in einer ernstgemeinten und vertrauensvollen Partnerschaft, seine Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation entfalten kann“ (Dannenbauer ⁵2002, S. 138).

4.1.1 Sprachtherapie als „inszenierter Spracherwerb“

Wie von DANNENBAUER (⁵2002, S. 137) beschrieben, konnten Kinder mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen (Vgl. Füssenich 2012, S. 331) im normalen Spracherwerb wesentliche Sprachelemente nicht übernehmen. Aus diesem Grund muss die Sprachförderung Handlungskontexte und Situationen so strukturieren, damit das Kind diese Fähigkeiten erwerben und erweitern kann (Vgl. Füssenich 2003, S. 427). Indem sich die entwicklungsproximale Sprachtherapie an Einsichten in den kindlichen Spracherwerb orientiert, kann sie an das „Reifungs- und Lerngeschehen“ (Dannenbauer ⁵2002, S. 138) des jeweiligen Kindes angepasst werden. Sprachförderung erhält somit den Charakter eines „inszenierten Spracherwerbs“ (Dannenbauer ⁵2002, S. 138).

Dies bedeutet jedoch nicht, dass Sprachförderung als eine Wiederholung oder ein Einüben des *normalen* Spracherwerbs verstanden wird (Vgl. Dannenbauer ⁵2002, S. 138). Vielmehr sollen die therapeutischen Zielsetzungen individuell an dem Entwicklungsniveau und –tempo des jeweiligen Kindes angepasst sein (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 96). DANNENBAUER (⁵2002, S. 139) präzisiert die Vorgehensweise:

„[Entwicklungsproximale Sprachtherapie] bewirkt eine gezielte und schrittweise Steuerung dieses Geschehens, indem sie die Zufälligkeiten natürlicher Sprachlerngelegenheiten durch ein massiertes und ausgewähltes Angebot möglichst prägnanter Lernmöglichkeiten ergänzt.“

ZOLLINGER (1990, S. 25f) nennt drei wesentlich Elemente, nach denen sich eine Sprachförderung gestalten soll:

Die therapeutische Beziehung

Ein wesentliches Element ist der Therapeut selbst und die von ihm aufzubauende Beziehung zum Kind. Ausgangspunkt jeder Therapie sollte der Wunsch des Therapeuten sein, sich auf die gemeinsame Zeit mit dem Kind einzulassen, es auf seinem Weg zu begleiten, mit ihm zu spielen und zu sprechen.

Die Inhalte des therapeutischen Handelns

Die Interessen und Wünsche des Kindes, seine Art die Welt zu entdecken, kann der Therapeut am besten vom Kind selbst erfahren. Die geeignetste Möglichkeit dies zu erkunden, liegt in der Beobachtung des Kindes während des Spiels. Auf der Grundlage der Interessen des Kindes sollen Handlungsideen, -vorschläge und -erweiterungen in die Therapie eingebracht werden.

Das Kind

An den Reaktionen des Kindes lässt sich erkennen, ob die Handlungsideen das Kind angesprochen, das heißt sein Interesse geweckt, haben. Hinweise darauf sind, dass das Kind ein Spiel wiederholen möchte, sich ganz auf das Spiel einlässt und vor allem Freude am Spiel zeigt (Vgl. Zollinger 1990, S. 26).

Das Spiel ist nach KLEINERT-MOLITOR (²1996, S. 231ff) für Kinder im Kindergartenalter die altersgerechte Tätigkeitsebene. Spiele bzw. Spielformate können sowohl im Kindergarten- und im frühen Grundschulalter Chancen für die Sprachförderung beinhalten, da das Spiel

„die motorischen, empfindsamen, auffassenden, sozialen und sprachlichen Kindeskräfte allesamt beansprucht und in seinen variierenden Ausformungen (Funktions-, Fiktions-, Rollen-, Regelspiele) die subjektiv gebrochene Aneignung gesellschaftlicher Bedeutungen vorantreibt, individuelles und gemeinsames (Sprach-)Handeln einübt, Gestaltung, Veränderung und Umkehrung von (Spiel-)Wirklichkeit und Machtverhältnissen erlaubt [...]. Das Spiel ist für das Kind in sich zielbestimmt, hat seinen Zweck in sich selbst“ (Kleinert-Molitor ²1996, S. 231f).

Spiele sind einerseits pädagogisch-präventiv, andererseits pädagogisch-rehabilitativ akzentuiert. Ersteres meint die Übung am *Spiel*, das heißt, das auszuwählende Spiel beinhaltet auch den Charakter der Übung. Pädagogisch-rehabilitativ muss das Spiel an der *Übung* sein, das heißt die Übung nimmt die Form des Spiels an oder wird in eine bestehende Spielidee eingegliedert (Vgl. Kleinert-Molitor ²1996, S. 234). Spiele ermöglichen dem Kind seine eigenen Stärken zu erleben, wecken Neugier und geben ihm die Möglichkeit, sprachliche Äußerungen aufzunehmen und zu verarbeiten. Sie regen weiter dazu an, selbst sprachhandelnd tätig zu werden und den Spielverlauf zu steuern (Vgl. Kleinert-Molitor ²1996, S. 235).

FÜSSENICH (2003, S. 428) hebt die von BRUNER (²2002, S. 33ff) erläuterte Bedeutung von *Formaten* für die Sprachentwicklung hervor und betont, dass auch die Strukturierung der Therapieinhalte in Form von *Formaten* erfolgen kann, wie beispielsweise anhand von *Spielformaten*. BRUNER (ebd.) bezeichnet mit *Formaten* vertraute, zur Routine gewordene Situationen zwischen dem Kind und seiner/-n Bezugsperson/-en. Häufig entsprechen sie *Mutter-Kind-Formaten*. Innerhalb solcher Situationen ist es der erwachsenen Bezugsperson möglich, bestimmte sprachliche Merkmale zu betonen, welche das Kind bereits wahrnehmen kann.

Auch BRUNER (²2002, S. 103) hebt, wie KLEINERT-MOLITOR (²1996, S. 231ff), die Bedeutsamkeit des Spielens für das Kind hervor. Er bezeichnet Spiele als „die Kultur der

Kindheit“ (Bruner ²2002, S. 103) und *Spielformate* sind, so BRUNER (²2002, S. 35), „[...] reich an Sprachlern- und Sprachverwendungsgelegenheiten [...]“. Aus diesem Grund soll Sprachtherapie nicht in Form von Vor- und Nachsprechübungen stattfinden, „sondern in für das Kind bedeutsamen Handlungszusammenhängen, die im Sinne von Spielformaten strukturiert sind“ (Füssenich 2003, S. 428) integriert werden.

„Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, daß die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur <<auf der anderen Seite>> selber stehen kann. Dieses <<Übergabe>>-Prinzip ist so allgegenwärtig, daß wir es kaum bemerken“ (Bruner ²2002, S. 51).

4.1.2 Die Auswahl von Förderzielen

Wie bereits im Sinne der entwicklungsproximalen Therapie erwähnt, sieht auch ZOLLINGER (1990, S. 19) das Ziel einer Sprachtherapie darin, dem Kind Möglichkeiten zu eröffnen, mit deren Hilfe es in Form natürlicher Interaktionen selbstständig (sprachliche) Erfahrungen und Fähigkeiten anbahnen und erweitern kann. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb noch nicht vorhandener Fähigkeiten, sondern vielmehr darum, dass der Therapeut das Kind darin unterstützt, gemeinsam Wege zu suchen und neue Lernformen zu entdecken, so dass das Kind die Lust am Lernen wieder finden kann.

Die Vermittlung von sprachlichen Formen soll entwicklungsangemessen geschehen (Vgl. Dannenbauer 2002, S. 138). „In einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie erfolgt die Vermittlung ausgewählter Therapieziele [...] generell über einen variablen, kommunikativen und situationsrelevanten Sprachgebrauch der Beteiligten“ (ebd.).

Bei vielen Kindern mit Schwierigkeiten im semantischen Bereich oder auf anderen sprachlichen Ebenen stellt sich zunehmend eine Unsicherheit ein, wenn sie die Diskrepanz zwischen sich und anderen Kindern, ohne sprachliche Schwierigkeiten, wahrnehmen. Die Folge davon kann sein, dass diese Kinder mit aggressivem oder isolierendem Verhalten reagieren (Vgl. Zollinger 1990, S. 19). Zu Beginn der Förderung zeigte sich auch Linus, nicht nur in der Fördersituation, auch innerhalb der Klasse, sehr verunsichert und zurückhaltend. Daher sehe ich, in Anlehnung an ZOLLINGER (1990, S. 19), als oberstes Ziel einer Förderung, dass Kinder mit Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich wieder Freude am Lernen entwickeln müssen und lernen, ihren Schwierigkeiten nicht auszuweichen. Die Förderung soll der Bewusstmachung und der Erweiterung der eigenen Fähigkeiten dienen (Vgl. Füssenich 2007, S. 2) und ihnen helfen, diese zu erweitern. Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, ist es gerade für Kinder mit Förderbedarf wichtig, ihr Können wahrzunehmen. Nur so kann man dem Kind wertschätzend gegenüber treten und nur so kann es Lernbereitschaft entwickeln

(Vgl. Füssenich 2007, S. 2). Damit dieses Vorhaben funktioniert, erachte ich die Beziehung zwischen Kind und Therapeut, wie ZOLLINGER (1990, S. 26) sie als wegweisendes Element der Förderung beschreibt, als eine wesentliche Grundlage. DANNENBAUER (2002, S. 139) zufolge ist der Ausgangspunkt der Therapie eine sichere Beziehungsbasis zwischen Kind und Therapeuten, denn nur auf der Basis einer vertrauensvollen, Sicherheit vermittelnden Beziehung, kann das Kind auch zu eigener Sicherheit im Umgang mit seinen sprachlichen Fähigkeiten gelangen.

Förderung im semantischen Bereich muss sich an Themen orientieren (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 97). Beispielsweise durch Beobachtung des Kindes können dessen Interessen und Wünsche erkannt werden (Vgl. Zollinger 1990, S. 26), denn „[f]ür den ausgewählten Spielrahmen gilt es, vorhandene Interessen und Spielideen des Kindes nach Möglichkeit aufzugreifen und zu erweitern“ (Füssenich 2003, S. 428). Dabei wird ein bestimmtes Wortschatzrepertoire zu dem jeweiligen Thema ausgewählt und in den Mittelpunkt der Förderung gestellt. Sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Bereiche sollen Berücksichtigung erfahren. Neben dem sprachproduktiven ist auch der -rezeptive Bereich von Bedeutung, da semantische Schwierigkeiten sowohl in der Sprachproduktion als auch im Sprachverständnis auftauchen (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 97).

Da Kinder mit semantischen Schwierigkeiten über fehlende oder wenige Strategien verfügen ihren Wortschatz zu erweitern (Vgl. Kapitel 2.3) geht es bei der Zielsetzung der Förderung darum, dass den Kindern Strategien vermittelt werden, mit deren Hilfe sie ihre Fähigkeiten erweitern können (ebd.). Für das ausgewählte semantische Feld muss „eine Angleichung von Sprachverstehen und -produktion [vermittelt werden]“ (Füssenich ⁵2002, S. 98). Die für die Förderung ausgewählten Wörter sollen im Sinne der Fähigkeiten des Kindes eine Gegenstandsbezogenheit aufweisen. Durch diesen Gegenstandsbezug können dem Kind Verhaltensweisen vermittelt werden, wie es seine semantischen Fähigkeiten erweitern kann (ebd.).

Richtet man den Blick auf Erfolge in der Sprachtherapie, kann der Maßstab nicht sein, dass das Kind die gewünschte Sprachnorm erreicht oder die Sprache des Therapeuten übernommen haben muss. Vielmehr äußern sich Erfolge darin, wenn sich Kinder mit sprachlichen Angeboten in Form von sprachlichen Handlungen auseinandersetzen (Vgl. Füssenich/Heidtmann 1995, S. 111). So ist das Fragen nach Bedeutungen und Bedeutungsunterschieden FÜSSENICH (⁵2002, S. 98) zufolge ein Zeichen dafür, dass Kinder eine neue Stufe in ihrer Sprachentwicklung erreicht haben (Vgl. Füssenich/Heidtmann 1995,

S. 111). Auch zeigen Kinder in Form von Korrekturen (Vgl. Kapitel 2.5), dass sie „repair-Handlungen“ (Füssenich/Heidtmann 1995, S. 111) ausführen und somit sind Korrekturen als Therapiefortschritt zu werten (ebd.).

Der ausgewählte Spielrahmen für die Förderung dient sowohl dem Aufgreifen der Interessen des Kindes als auch dem Kennenlernen des ausgewählten semantischen Feldes (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 97).

„Der Einstieg erfolgt über die Schaffung eines gemeinsamen Handlungskontextes, der von den beteiligten Personen jederzeit modifiziert werden kann. Dabei soll das Kind die gesamte Handlungssituation kennen lernen und entsprechend seiner Fähigkeiten die Möglichkeit erhalten, selbstständig zu handeln“ (ebd.).

Innerhalb von Spielhandlungen kann dem Kind ermöglicht werden, dass es sowohl die Handlung als auch die Sprache des Therapeuten beachtet, sie versteht und beginnt sie zu übernehmen (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 98). Nach FÜSSENICH (ebd.) wird das Kind, wenn es diese Fähigkeiten erworben hat, selbstständig beginnen Korrekturen zu äußern und seine eigene Sprache zu korrigieren. Darüber hinaus wird es auch neue Wortformen bilden, wenn ihm entsprechende Wörter nicht zur Verfügung stehen. Im Zentrum einer semantischen Förderung steht jedoch nicht nur die Wortschatzerweiterung sondern auch der Erwerb von Problemlösestrategien, wenn einem Kind entsprechendes lexikalisches Wissen fehlt sowie die Wahrnehmung von Unterschieden in der eigenen Sprache und der des Gesprächspartners. Für die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist die Bewusstmachung der Steuerungsfunktion von Sprache wichtig. In bestimmten *Spielformaten*, wie dem Domino, tauchen Fragen auf, wie: *Wer teilt die Karten aus?*, *Wer fängt an?* oder *Wer kann nicht mehr anlegen?*. Diese Fragen erfordern eine rein sprachliche Lösung der Situation.

Kinder, denen die Steuerungsfunktion von Sprache noch nicht bewusst ist, können anhand solcher Leitfragen eine strukturierte Situation erleben und dadurch erfahren, dass Sprache Handlungen strukturieren kann. Nach und nach beginnen Kinder diese Handlungsmuster zu übernehmen und werden sich dadurch der Steuerungsfunktion bewusst (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 99).

Laut FÜSSENICH (⁵2002, S. 100) gibt es Kinder, welche sich sprachlichen Situationen entziehen. Wie bereits angesprochen, ist bei vielen Kindern mit semantischen Schwierigkeiten eine Unsicherheit in Form von besonderem Verhalten wahrzunehmen (Vgl. Zollinger 1990, S. 19). Zeigen Kinder entsprechendes Vermeidungsverhalten in Situationen, in denen ihnen Wörter fehlen, ist es wichtig, sie dazu zu befähigen diese Verhaltensweisen abbauen zu

können, indem ihnen entsprechende Lösungsstrategien vermittelt werden, wie beispielsweise das Nachfragen. Dazu müssen Kinder immer wieder ermutigt werden und erfahren, dass es nicht peinlich ist, wenn man nach unbekannten Wörtern fragt, sondern dass es sich lohnt (Vgl. Füssenich ⁵2002, S. 100; Husen 2010, S. 47).

4.1.3 Zur Gestaltung der Förderung

Als methodischen Kerngedanken der Förderung von Kindern mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen auf der Ebene der Semantik konstatiert FÜSSENICH (⁵2002, S. 100) im Folgenden in Anlehnung an DANNENBAUER (1998), dass es von „weniger mehr“ bedarf. *Wenig* bezeichnet im Sinne semantischer Förderung, dass ein semantisches Feld ausgewählt wird und gegebenenfalls um ein weiteres erweitert werden kann. *Mehr* umfasst bestimmte Strukturierungen, die dem Kind, im Gegensatz zu alltäglichen Handlungssituationen, dazu verhelfen, sein Bedeutungsvorrat selbstständig zu erweitern. Die Förderung sollte stets einen Alltagsbezug schaffen, wie beispielsweise durch den Besuch eines Zoos im Anschluss an die Förderung zum Thema *Tiere*.

Thema, Handlungskontext, Interaktionsformen sowie Strukturvermittlung müssen im Sinne entwicklungsproximaler Sprachtherapie sinnvoll aufeinander abgestimmt sein (Vgl. Dannenbauer ²2002, S. 138). FÜSSENICH (⁵2002, S. 101) beschreibt in Anlehnung an LANGNER (1991), dass semantisches Lernen auch in Form eines einheitlichen Spiels erfolgen kann, in dem verschiedene Bereiche angesprochen werden. Dabei kann ein Thema, im vorliegenden Beispiel ein *Spielhaus*, den Rahmen der Förderung bilden. Passend dazu können ein Rollenspiel oder ein Memory mit wichtigen Wörtern gespielt, Anlautdominokarten miteingebunden und auch ein Heft angelegt werden, in dem das Kind neue Wörter sammeln kann. Bei Schulkindern, wie in diesem Beispiel, wird also auch die Schrift in die Förderung miteingebunden.

Das eigene sprachliche Handeln muss dabei den Fähigkeiten des Kindes angepasst werden und im Verlauf der Förderung immer wieder reflektiert werden. Denn bei der Förderung geht auch um die mit dem eigenen sprachlichen Handeln verbundenen förderlichen Aspekte für das Kind. (Vgl. Osburg 2003, S. 30)³¹.

³¹ Anmerkung: OSBURG (2003, S. 31) gibt hierzu Reflexionshilfe in Form von Fragestellungen an die Hand, mit denen Lehrpersonen und Förderkräfte Aufgabenstellungen und ihr eigenes sprachliches Handeln reflektieren können. Darüber hinaus stellt sie Leitfragen für die Erweiterung begrifflichen Wissens bei Kindern vor. Diese Fragen beziehen sich auch auf die von der Lehrperson in der Schule gebrauchte Bildungssprache (Vgl. Kapitel 2.6.1). Therapeuten und Lehrpersonen müssen sich immer bewusst sein, dass Kinder sich neue Bedeutungen, wie *Schlagt das Buch* auf erst einmal erschließen müssen (Vgl. Osburg 2013, S. 7).

Zum Einsatz von Modellierungstechniken

Mit Hilfe modellierender Äußerungen kann die Förderperson ihre sprachlichen Äußerungen, die ein Stück über dem Niveau der kindlichen Fähigkeiten liegen, anpassen und das Kind somit beim Erwerb semantischer Fähigkeiten unterstützen (Vgl. Füssenich 2003, S. 429).

„Dabei ist von Bedeutung, dass Therapeut(inn)en eine sprachliche Zielsetzung intendieren, die sie gehäuft und situationsangemessen verwenden, dabei aber nicht auf direkte Imitation durch das Kind bestehen. Ziel ist nicht das mechanische Wiederholen ausgewählter Äußerungen, sondern die Aufrechterhaltung und Fortführung der gemeinsam begonnenen Handlungssituationen unter Einbeziehung kommunikativer und sprachlicher Formen“ (ebd.).

In Anlehnung an die Darstellungen nach DANNENBAUER (⁵2002, S. 153f) und FÜSSENICH (2003, S. 430; ⁵2002, S. 102) werden im Folgenden die wesentlichen Modellierungstechniken dargestellt. Die Beispiele sind FÜSSENICH (2003, S. 430; ⁵2002, S. 102) und BRECKOW (1986, S. 1) entnommen.

KINDLICHEN ÄUßERUNGEN VORAUSGEHENDE SPRACHMODELLE

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Präsentation	Begleiten und Kommentieren des eigenen Handelns mit Zielstrukturen, die gehäuft geäußert werden. Das Kind übernimmt die beobachtende Rolle.	E: Ich <i>lege</i> einen Igel <i>an</i> . E: Ich <i>lege</i> einen Vogel <i>an</i> . E: Ich <i>lege</i> Pinguine <i>an</i> .
Parallelsprechen	Kindliche Wünsche und Absichten werden sprachlich umgesetzt.	<i>K geht auf eine Kiste zu und fasst den Deckel an.</i> E: So, du willst die Kiste auspacken, ja?
Linguistische Markierung	Es werden jene Situationsmerkmale versprachlicht, auf welche das Kind gerade achtet.	<i>K packt verschiedene Gegenstände aus einer Kiste aus.</i> E begleitet diese Aktivität sprachlich: Oh, du packst den Ball aus und das Tuch und den Löffel ...
Alternativfragen	Es werden zwei Modelle einer Struktur, die jeweils das Zielwort und ein anderes Wort enthalten, angeboten.	Ist das ein <i>Löwe</i> oder eine <i>Blume</i> ?

KINDLICHEN ÄUßERUNGEN NACHFOLGENDE SPRACHMODELLE

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Expansion	Eine kindliche Äußerung wird unter Einbau der Zielstruktur vervollständigt.	K (zeigt eine Tüte): Leer. E: Ja, die Tüte ist leer.
Umformung	Unter Einbezug der Zielstruktur werden die Äußerungen des Kindes wiederholt. Die Zielstruktur wird eingeführt und variiert.	K: Nimm das Lastauto! E: Gut, ich <i>soll</i> das Lastauto nehmen.
Korrektives Feedback	Eine ‚fehlerhafte‘ Äußerung des Kindes wird korrigiert und wiederholt.	K: Die Polizei nicht kommen <i>muss</i> . E: Nein, <i>die Polizei muss</i> nicht kommen.
Modellierte Selbstkorrektur	Die Förderperson nimmt einen ‚Fehler‘ des Kindes in die eigene Äußerung auf und korrigiert sich dann selbst.	K: Wir <i>muss</i> uns beeilen. E: Stimmt, wir <i>muss</i> ... ach, falsch! ... wir <i>müssen</i> schnell weg.
Extension	Es wird semantisch an die Äußerung des Kindes angeknüpft.	K: Ist einer verletzt? E: Ja, einer ist verletzt. Der <i>Krankenwagen</i> muss kommen.

4.1.3.1 Die Förderung produktiver Fähigkeiten

In der Fördersituation und im Unterricht

Die Förderung semantischer Fähigkeiten darf nicht nur in einzelnen, isolierten Fördersituationen stattfinden, Wortschatzarbeit sollte nach KALKAVAN (2013, S. 6) mehrperspektivisch stattfinden und somit Gegenstand der Lernbereiche³² des Unterrichts sein. Da semantische Schwierigkeiten auch Auswirkungen auf schulische Lernbereiche wie den Schriftspracherwerb oder beispielsweise das Leseverständnis im Mathematikunterricht haben (Vgl. Kapitel 2.6), gilt es Lernwege von Kindern mit semantischen Schwierigkeiten optimal zu fördern (Vgl. Osburg 2013, S. 7). Im Folgenden werden jene methodischen Überlegungen in den Vordergrund gestellt, welche in die Förderung mit Linus eingebunden wurden³³.

³² Anmerkung: KALKAVAN (2013, S. 6) versteht unter mehrperspektivischer Wortschatzarbeit, dass folgende Lernbereiche bei der Wortschatzarbeit Berücksichtigung finden müssen: Schriftspracherwerb/Orthographieerwerb, Lesen, Grammatik, Schreiben, Semantik, Sprache(n) untersuchen und reflektieren. In Heft 2 der Zeitschrift Deutsch differenziert (2013) werden für jeden dieser Lernbereiche konkrete Praxisbeispiele aufgeführt, wie eine mehrperspektivische Wortschatzarbeit gestaltet werden kann. In der vorliegenden Arbeit werden jene methodischen Überlegungen aufgegriffen, welche in der Förderung mit Linus Berücksichtigung fanden.

³³ Anmerkung: In Kapitel 4.2 werden weitere methodische Überlegungen aus Linus Förderung theoretisch aufgearbeitet.

Nach OSBURG/KALKAVAN (2013b, S. 4) hat die Schule die Aufgabe, „Brücken zwischen den Begrifflichkeiten zu schlagen und die Kinder zum Ausbau und zur Reflexion von Wortschätzen anzuregen.“ Dabei steht nicht nur das Sammeln von Lernwörtern im Unterricht im Vordergrund, sondern die Kinder müssen lernen, sich unterschiedliche Bedeutungen von Wörtern zu erschließen, um neue Wörter und Wortverbindungen lernen zu können (Vgl. Kalkavan 2013, S. 6).

Das Spielformat Memory für die semantische Sprachförderung

Memorys bieten nach DEHN/HÜTTIS-GRAF (2010, S. 31) verschiedene Lernchancen. Zum einen kann das Memory mit Schrift vor dem Schulbeginn als Diagnoseinstrument genutzt werden (Vgl. Kapitel 3). Für fortgeschrittene Leser können Memory Paare mit Beschriftungen wie Kirsche, Kirschen und Kuchen, das heißt ähnliche Beschriftungen, das genaue Lesen befördern und üben³⁴.

Memorys können aber auch zur Erweiterung des Wortschatzes genutzt werden. Anhand von Karten mit schulischen Gegenständen kann ein Schulwortschatz erarbeitet und immer wieder geübt und erweitert werden. Auch können mit Hilfe von Memory Karten bestimmte Fachbegriffe, nicht nur aus dem Deutschunterricht, auch aus anderen Unterrichtsfächern, sowohl das Lesen als auch den Wortschatz fördern. Anhand der Karten können beispielsweise Namen von Körperteilen, Bäumen und Blättern oder Verbformen geübt werden. „Stets ist bei diesen Lernspielen das Anschauliche auf beiden Karten abgebildet – es wird auf dem Tisch verdeckt – und das Begriffliche auf einer der Rückseiten aufgeschrieben: *Erst eine Karte ohne Schrift, dann eine mit Schrift*“ (Dehn/Hüttis-Graf 2010, S. 31).

FÜSSENICH/MENZ (2014) führen einige typische Stolpersteine von Erwachsenen im Umgang mit Memorys für die Sprachförderung auf. Als wichtig erachten sie, dass eine überschaubare Menge an Pärchen ausgewählt werden soll. Besser ist, das Spiel wird mehrmals gespielt, als Kinder mit zu vielen Pärchen zu überfordern. Zur Klärung der Abbildungen können die Kinder die einzelnen Bilder vor dem Spiel benennen oder es kann auch über das Sprachverstehen anhand von Fragen, wie *Wo ist die Kuh?*, abgesichert werden, welche Bilder die Kinder erkennen. Die Regeln des Spiels sollen zu Beginn geklärt werden, da verschiedene Spielmöglichkeiten existieren. Während des Spiels ist es wichtig, auf die eigenen sprachlichen Äußerungen zu achten, beispielsweise indem konsequent der bestimmte Artikel

³⁴ Anmerkung: DEHN/HÜTTIS-GRAF (2010) stellen in ihrem Werk ‚Zeit für die Schrift. Beobachtung, Diagnose, Lernhilfen‘ das Spiel *Wer bekommt das Bild?* zu solchen Minimalpaaren vor.

in gleicher Form verwendet wird, wie *der* Hund, und nicht zu wechseln in *das* Hündchen oder *die* Hunde. Weiter sollen den Kindern modellierende Äußerungen (Vgl. Kapitel 4.1.3) angeboten werden, damit einzelne Spielschritte sprachlich strukturiert werden. Zum Abschluss kann die Aufklärung, wer gewonnen hat, dazu dienen, dass Kinder sprachliche und nicht-sprachliche Fähigkeiten erwerben können. Dabei kann gemeinsam mit den Kindern nach Möglichkeiten gesucht werden, um festzustellen, wer gewonnen hat.

Das Spielformat „Rategarten“ (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 25f) zum Einsatz in der semantischen Förderung

Wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben können Bedeutungen unterschiedlich organisiert sein, beispielsweise nach Hyperonymen und Hyponymen oder nach Synonymen. Im Verlauf ihrer Entwicklung lernen Kinder, Wörter von ihren einzelnen Merkmalen zu abstrahieren und diese in Kategorien zusammen zu ordnen. „Die Kategorisierungsfähigkeit ist eine weit reichende sprachlich-kognitive Fähigkeit und ist Teil der Bedeutungs- und Begriffsentwicklung von Kindern“ (Füssenich/Geisel 2008, S. 26). Wie OSBURG/KALKAVAN (2013a, S. 11) aufführen, haben manche Kinder Schwierigkeiten sich ein Wort zu merken, da sie länger für Speicherung und Abruf benötigen. FÜSSENICH/GEISEL (2008, S. 26) betonen, dass ein Wort umso schneller zu erinnern ist, wenn es einer Kategorie angehört.

Das Spielformat *Rategarten*³⁵ bietet eine sprachanregende Fördersituation, mit deren Hilfe beobachtet werden kann, ob Kinder einzelne Begriffe in Kategorien einordnen können. Im Sinne eines *Formats* (Bruner ²2002) (Vgl. Kapitel 4.1.1) bietet das Spiel einen strukturierten Handlungsablauf sowie gleich bleibende Äußerungen, die das Kind dazu anregen, diese nach und nach zu übernehmen (Vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 26).

Wie FÜSSENICH (⁵2002, S. 101) in Anlehnung an LANGNER (1991) beschreibt, können Spiele unterschiedliche Aspekte verknüpfen. Für Linus wurde nach dem Prinzip des Spielformats

³⁵ Anmerkung: FÜSSENICH/GEISEL (2008) legen eine modifizierte Form des Spiels *Rategarten* (1989) von Ravensburger vor. Mit ausgewählten Begriffen zu den semantischen Feldern *Tiere* und *Spielzeug* kann *Rategarten* als förderdiagnostische Beobachtungsaufgabe genutzt werden. Hier wird nun die grobe Vorgehensweise erläutert, da das Spielformat *Rategarten* für Linus etwas modifiziert wurde. Ausführlich wird die Vorgehensweise in FÜSSENICH/GEISEL (2008, S. 25) beschrieben.

Das Spiel besteht aus drei Teilen. Zunächst werden alle Tier- und Spielzeugkarten auf dem Tisch umgedreht ausgelegt. Abwechselnd ziehen der Erwachsene und das Kind eine Karte und äußern bspw. *Ich habe eine Schaukel*. Im zweiten Teil kommen die Oberbegriffskarten *Tiere* und *Spielzeug* hinzu. Das Kind wird aufgefordert dem Erwachsenen ein Tier zu geben, der Erwachsene äußert bspw. *Die Katze ist ein Tier*. Dies wird mit allen Karten durchgeführt, im Anschluss werden die Karten den Oberbegriffen zugeordnet. Der dritte Teil wird mit dem Spielplan und den Spielfiguren gespielt. Die umgedrehten Karten liegen auf einem Stapel. Anhand von Fragen wird erraten, was der Mitspieler auf der Karte hat. Dabei darf nur mit *Ja* oder *Nein* geantwortet werden. Bspw.: *Ist es ein Tier?* oder *Kann man damit spielen?* und je nach Antwort, *Hat das Tier vier Beine?*

Rategarten ein Spiel konzipiert, in dem durch Rateaufgaben das semantische Lernen und durch weitere Aufgabenstellungen das schriftsprachliche Lernen mit eingebunden wurde³⁶. Anhand des Prinzips *Rategarten* wurden somit gleich bleibende Äußerungen sowie ein strukturierter Handlungsablauf für ihn angeboten: „Der Erwachsene geht beim Raten immer nach derselben Strategie vor, um Kindern ein Beispiel für sinnvolle Fragestrategie zu geben“ (Füssenich/Geisel 2008, S. 26).

Wie bereits aufgeführt, zeigt Linus Hinweise auf Wortfindungsschwierigkeiten. Da sich Linus Schwierigkeiten jedoch schwerpunktmäßig nicht im Bereich der Wortfindung befinden, werden im Folgenden einige wesentliche förderliche Aspekte nach KOLONKO (1998, S. 260f) beschrieben. Ziel einer Förderung ist „[d]ie Verbesserung der Wortfindung durch Elaborierung des mentalen Lexikons und die Verbesserung der Kommunikationsstrategien zur Überbrückung von Wortfindungsproblemen“ (Kolonko 1998, S. 260). Auf der Ebene der Kommunikation steht im Vordergrund, dass das Kind die Lust am Sprechen nicht verliert und dass jene Kommunikationsstrategien des Kindes, welche zu Gesprächsabbrüchen führen, wie das Schweigen, durch das Gespräch weiterbringende Formen erweitert werden. Der Therapeut kann dem Kind Möglichkeiten anderer Kommunikationsformen anbieten, wie das Fragen nach dem Zielwort oder der Einsatz von Gesten. In der Therapie sollen sich, wie auch bereits im Sinne semantischer Förderung allgemein beschrieben, die Themen an den Interessen des Kindes orientieren (Vgl. Kolonko 1998, S. 261). „Vielfältige Erfahrungen mit einem Gegenstand erweitern das Wortwissen und schaffen mehr Verbindungen im Netzwerk. [...] Durch den häufigen Gebrauch einzelner Wörter aus einem semantischen Feld werden bestehende Verbindungen gestärkt“ (ebd.).

Didaktische Hilfestellungen

OSBURG (2013, S. 7) gibt einige weitere didaktische Hilfestellungen, welche sich auf die Konzeption von Aufgaben beziehen, um im Unterricht eine optimale sprachliche Verständigung möglich zu machen. Es werden Aufgabenformen unterschieden, die möglichst vermieden werden sollten und Aufgaben, die sich eignen, sprachliche Kompetenzen im Bereich der Semantik zu fördern. Diese Prinzipien wurden bei der Zusammenstellung der Aufgaben des Spiels für Linus berücksichtigt:

Vermieden werden sollten ...

- Aufgaben in Form von Lückentexten,

³⁶ Anmerkung: Im PRAXISTEIL werden das Spiel und die genaue Vorgehensweise erläutert.

- die Möglichkeit, nur eine passende Antwort geben zu können, wie bei klassischen Abfragesituationen,
- das Schreiben von Geschichten mit strikt vorgegebenen Wörtern,
- Rätsel, beispielsweise das Ordnen von Buchstaben, auf welchen keine Bilder zur Unterstützung angeboten werden.

Geeignet für die Förderung sind ...

- *offene* Schreibaufgaben,
- Aufgaben und Texte mit Bildern als Hilfestellung bei der Sinnentnahme,
- Aufgaben, die individuelle Lösungsmöglichkeiten und Lern- und Lösungswege offen lassen,
- eine Sammlung an Wörtern zu einem semantischen Feld, mit denen Kinder arbeiten können, wenn sie beispielsweise eine Geschichte schreiben (Vgl. Osburg 2013, S. 7).

OSBURG/KALKAVAN (2013a, S. 11) geben weiter Lösungsmöglichkeiten für einige Stolpersteine an die Hand, die sich für Kinder bei der Auseinandersetzung mit dem Erwerb neuer Wörter ergeben können. Als Leitsatz gilt, dass „die Dinge am leichtesten [gelernt werden], wenn sie uns berühren und Freude machen“ (ebd.). Dies bezieht sich auch auf den Wortschatzerwerb. Daher muss die Schule für eine entsprechende Passung zwischen individuellen Wortschätzen der Kinder und schulischer Inhalte sorgen. Im Folgenden werden drei Aspekte herausgegriffen, die sich in der Förderung mit Linus als relevant herausgestellt haben.

Schwierigkeit	Lösung
Kinder haben Probleme, sich Wörter zu merken. Sie benötigen mehr Zeit für Speicherung und Abruf.	Kinder benutzen Wörter umso aktiver, je bedeutsamer sie für die Kinder sind. Daher sind Situationen mit individuellen Bedeutungskontexten, beispielsweise anhand eines Unterrichtsprojektes, förderlich für den Wortschatzerwerb.
Lehrpersonen haben Probleme wahrzunehmen, welche Wörter <i>schwierig</i> für die Kinder sind.	Kinder sollten zu einer Fragekultur angehalten werden, denn Missverstehen ist immer möglich. Dabei soll Nachfragen ohne Sanktionen oder abwertende Bemerkungen erfolgen.
Kinder kennen Alltagswörter oder als bekannt vorausgesetzte Begriffe nicht.	Auch Alltagswörter sollen in gemeinsamen unterrichtlichen Zusammenhängen besprochen und reflektiert werden, denn in einem neuen Bedeutungskontext können für

Kinder einige bekannte Begriffe *neu* sein
(Vgl. Osburg/Kalkavan 2013a, S. 11).

4.1.3.2 Die Förderung rezeptiver Fähigkeiten

„Ein sprachverständnisgestörtes Kind im Alltag zu unterstützen bedeutet [...], so mit ihm umzugehen, daß es trotz seiner Schwierigkeiten einen größtmöglichen Anteil der Informationen erhält, die normalerweise über Sprache vermittelt werden. Es bedeutet aber auch, ihm eine Kommunikation anzubieten, die es ihm erleichtert, sprachliche Inhalte zu erlernen (z.B. Wortbedeutungen) und Strukturen besser zu erfassen (Baur/Endres 1999, S. 322).

BAUR/ENDRES (1999, S. 322ff) stellen Hilfestellungen vor, wie mit Kindern mit Sprachverständnisschwierigkeiten förderlich umgegangen werden kann:

Aufmerksamkeit sichern

Sprachverständnisgestörte Kinder haben in der Regel Schwierigkeiten, sich auf Sprache zu konzentrieren und ihre Aufmerksamkeit gleichzeitig auf andere Dinge zu richten. Daher sollte zum Gespräch Blickkontakt mit einem Kind hergestellt und es nicht über weite Entfernungen oder von hinten angesprochen werden. Auch gehört dazu, dass Arbeitsaufträge innerhalb der Klasse ein gezieltes Ansprechen des Kindes erforderlich machen, da es sich sonst zum Teil nicht angesprochen fühlt. Zu beachten gilt, dass diese Kinder meist schneller erschöpft sind und sprachliche Informationen ab einem gewissen Zeitpunkt nur noch begrenzt aufnehmen können (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 322f).

Modellieren der eigenen Sprache

Dem Kind ist es eine große Hilfe, wenn der Erwachsene in kurzen, einfachen Sätzen spricht und die Reihenfolge der im Satz enthaltenen Informationen möglichst der Handlungsabfolge entspricht. Weiter ist es wichtig, deutlich und langsam zu sprechen und bedeutsame Inhaltswörter durch besondere Betonung hervorzuheben. Begleitend sollte Gestik und Mimik eingesetzt werden, indem beispielsweise auf genannte Gegenstände gedeutet wird. Dies dient der Betonung und visuellen Verdeutlichung der wichtigsten Elemente einer Äußerung und erleichtert dem Kind die Sinnentnahme (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 323).

Überprüfen, ob das Kind verstanden hat

Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten können oft nicht beurteilen, ob sie etwas verstanden haben oder nicht. Sie leben täglich damit, nur einen Teil der dargebotenen sprachlichen Information verstehen zu können und erraten häufig, was wohl gemeint ist. Dies erfordert vom Erwachsenen, dass er überprüft, ob und was das Kind verstanden hat.

Allgemeine Fragestellungen oder Aufforderungen wie *Hast du verstanden?* oder *Melde dich ruhig, wenn du nicht verstanden hast.* stellen eine komplette Überforderung für das Kind dar. Besser ist das gezielte Nachfragen, durch *Wann ...? Wieviel ...? Wohin ...?*, mit Beschränkung auf die wichtigsten Informationen. Aufgrund der von Kindern häufig angewandten Strategien (Vgl. Kapitel 2.4) ist es durch das Verhalten des Kindes schwer zu erkennen, was es versteht (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 323f). „Ein genaues Beobachten der Reaktionen unter dem Fokus der Verständnisprobleme ermöglicht es jedoch nach einer gewissen Zeit, einen Teil der Schwierigkeiten zu erkennen, so daß man auch ohne Nachfragen reagieren kann“ (Baur/Endres 1999, S. 324). Wenig hilfreich ist es, dem Kind Zusatzinformationen anzubieten, wenn die vorhergehenden Informationen nicht verstanden wurden. Aus diesem Grund sollte das Gesagte nochmals in vereinfachter Form und mit entsprechender Betonung und Handlungsstrukturierung wiederholt werden (Baur/Endres 1999, S. 324).

Didaktische Hilfestellungen

Wie in Kapitel 2.6.1 beschrieben, werden im Unterrichtsalltag viele abstrakte Begriffe verwendet, welche für ein sprachverständnisgestörtes Kind eine erhebliche Herausforderung darstellen und mitunter nicht verstanden werden. Im Laufe des Schulbesuchs setzen sich abstrakte Begriffe, wie *Satzgegenstand*, *Grundgesetz*, *Menschenrecht*, *Zinsen* oder *Kredit*, in den Fächern fort und werden mit zunehmender Klassenstufe immer komplexer und schwerer zu verstehen (ebd.).

„Hilfen im Umgang mit abstrakt-sprachlichem Schulstoff müssen daher über weitere Kanäle gehen und in einer Weise, die möglichst frei von Lautsprache oder zumindest auf ein Minimum von sehr einfacher Sprache reduziert ist, erfolgen“ (Baur/Endres 1999, S. 325). Besser ist es, eine Aufgabenstellung einem Schüler langsam vorzumachen, als sie ihm sprachlich zu erklären. Dabei sollten die Zusammenhänge weitgehend visuell veranschaulicht und, soweit möglich, Sprache nur begleitend, als zusätzliche Information, angeboten werden (ebd.). „Entscheidend hierbei ist aber, daß der Sprache keine elementare Funktion zukommt, um die jeweilige Aufgabe zu verstehen“ (Baur/Endres 1999, S. 325).³⁷ Als eine konkrete Hilfestellung geben BAUR/ENDRES (ebd.) an, dass ein Schüler beispielsweise ein Vokabelheft anlegen kann, in welchem wichtige schul(fach)spezifische Wörter gesammelt werden. Dabei

³⁷ Anmerkung: An dieser Stelle möchte ich zur nähren Ausführung dieser Thematik auf BAUR/ENDRES (1999, S. 325f) verweisen. Sie beschreiben konkrete didaktische Hilfestellungen für Stolpersteine während des Unterrichts für Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten.

kann die Beschreibung des Wortes in Form eines Bildes erfolgen oder vom Schüler selbst in eigenen Worten formuliert werden (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 325).

Als wichtigsten Punkt erachten BAUR/ENDRES (1999, S. 326) jedoch, dass Schüler dazu befähigt werden, sich durch gezieltes Nachfragen Hilfe zu holen. Eine günstige Ausgangslage entsteht, wenn ein Schüler lernt, nach der Vorgehensweise einer bestimmten Aufgabenstellung zu fragen, wie *Muss ich das so oder so machen?*. Diesen Schülern muss deutlich gemacht werden, welche Wirkungen unterschiedliche Formen des Nachfragens haben. „Meist bedeutet es für die Schüler schon eine große Hilfe, wenn sie merken, daß sie ihren Schwierigkeiten nicht völlig ausgeliefert sind, sondern sie zunehmend selbst kontrollieren und über Hilfemöglichkeiten entscheiden können“ (ebd.).

4.2 Die Förderung metasprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten

In Kapitel 3.2 wurden Diagnosemöglichkeiten vorgestellt, mit deren Hilfe Linus' schrift- und metasprachliche Fähigkeiten überprüft wurden. Der aktuelle Entwicklungsstand von Linus Schreib- und Lesefähigkeiten konnte durch die Analyse seiner Schreib- und Leseproben ermittelt werden. Eine entsprechende Förderung muss sich auf die individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes beziehen und dem Kind ein bereits Angebot an Aktivitäten bieten, welches ihm unterschiedliche Zugänge zur Schrift ermöglicht (Vgl. Crämer/Schumann⁵2002, S. 301).

WYGOTSKI (2002, S. 253) zufolge müssen Fördermaßnahmen und –ziele im Rahmen der „Zone der nächsten Entwicklung“ liegen und demnach ausgewählt werden (Vgl. Crämer/Schumann⁵2002, S. 301).

„Eine gezielte Förderung soll Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand bedeutsame, d.h. für sie persönlich wichtige und verständliche Erfahrungen mit Schrift vermitteln. [...] Wenn Lernen einen aktiven Aneignungsprozess voraussetzt, kann ein erfolgreicher SSE nur gelingen, wenn Kinder zu dieser Form von Aktivität motiviert sind. [...] Ihnen muss die Funktion und der Nutzen von Schriftsprache für ihre persönlichen Interessen bewusst werden, damit sie sich auch außerhalb der für den SSE vorgesehenen Unterrichtszeit der Schrift zuwenden und versuchen, Geschriebenes zu entziffern oder selbst etwas zu schreiben [...]“ (ebd.).

FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 52) nennen im Folgenden in Anlehnung an DEHN (1996) und HÜTTIS-GRAFF (1997) vier Bereiche, mit denen der Blick auf das Kind gerichtet wird. Dabei werden im Hinblick auf die Förderung mit Linus zwei wesentliche Aspekte herausgegriffen:

Mit Schrift die Intentionen des Kindes sichern ...

Wichtig ist, dass für Kinder Lehr- Lernsituationen geschaffen werden, in denen sie sich für Schrift begeistern und Schrift für sie einen „Lernsog“ (Füssenich/Löffler ²2008, S. 52) entfaltet. Wenn Kinder diesen Zugang zur Schrift entdeckt haben, können ihnen entsprechende Anforderungen gestellt werden. Dabei ist es wichtig, ihre individuellen Interessen zu berücksichtigen und gleichzeitig ihre Fähigkeiten zu erweitern (ebd.).

Situationen mit Lernsog inszenieren ...

„Kinder lernen, wenn sie etwas Wichtiges erreichen wollen“ (ebd.). Daher sind im Deutschunterricht Situationen zu schaffen, in denen Schrift für die Kinder persönliche Bedeutung erfährt. Dies merken Kinder vor allem beim Schreiben von Texten (ebd.).

Damit Kindern, wie CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 308) beschreiben, eine Förderung entsprechend ihres jeweiligen Entwicklungsstandes angeboten werden kann, benötigt man ein breites Angebot an Aktivitäten, Fördermaterialien und Übungsformen. „Bei der Konzeption von Materialien und Medien zur Förderung ist es wichtig, durch die Aufgabenstellung die komplexen Anforderungen beim Lesen und Schreiben auf eine spezifische Schwierigkeit zu reduzieren“ (Crämer/Schumann ⁵2002, S. 310).

Im Folgenden werden schwerpunktmäßig jene methodischen Überlegungen in den Vordergrund gestellt, die Linus' Hilfestellung und Unterstützung bieten konnten und somit in die Förderung mit ihm eingebunden wurden.

Die Anlaut- bzw. Buchstabentabelle

Buchstabentabellen bieten Kindern die Möglichkeit, schreiben und lesen zu lernen, auch wenn sie noch nicht alle Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln erworben haben. Für Linus bietet sich die Hilfe durch die Buchstabentabelle an, denn ihm gelingt die Analyse des Anlautes von Wörtern bereits gut. Bei Kindern mit Schwierigkeiten im Bereich der Semantik, wie Linus, muss zuvor überprüft werden, ob sie die Bilder entsprechend der vorgegebenen Wörter benennen können. Gegebenenfalls muss dann nach anderen, eindeutigeren Begriffen gesucht werden (Vgl. Crämer/Schumann 2002, S. 307f).

Silbengliederung

Die Aufgliederung von Wörtern in Silben stellt eine Vorstufe zur Phonemanalyse dar (Vgl. Crämer/Schumann ⁵2002, S. 312). Möchten Kinder längere Wörter verschriften, müssen sie die Wörter zuerst in kleinere Einheiten, das heißt Silben, zerlegen können (Vgl.

Füssenich/Löffler ²2008, S. 142). Durch die dadurch entstehende Verlangsamung von Sprache kann die Aufmerksamkeit bewusst auf lautliche Aspekte gelenkt werden. Im Verlauf der Leseentwicklung erleichtert die Gliederung in Silben den Lesevorgang. Bei manchen Kindern kommt es zu Auslassungen oder Vertauschungen von Silben, vor allem bei Wörtern mit Verdopplungen oder ähnlichen Silben. Zunächst durch Silbenklatschen oder Bögenschingen, im weiteren Verlauf durch Silbenbögen unter Bildern oder Wörtern kann die Fähigkeit der Silbeneinteilung gefördert werden (Vgl. Crämer/Schumann 2002, S. 312f).

Alphabetisches Schreiben

Wörter, die zu Übungen zum alphabetischen Schreiben ausgewählt werden, sollten Wörter beinhalten, deren Silbenstrukturen und Schreibungen sich die Kinder erarbeiten müssen (Vgl. Füssenich/Löffler 2008, S. 142). Zur Förderung bestimmter Graphem-Phonem-Korrespondenzen wurde für Linus, in Anlehnung an die von CRÄMER (2001) vorgestellten Klammerkarten zu den Anlauten *Bl-* oder *Br-*, eine modifizierte Aufgabenform³⁸ erarbeitet. Dabei wird der Blick auf die Graphem-Phonem-Korrespondenzen gerichtet, welche ihm Schwierigkeiten bereiten. Es geht darum, dass die in einem Wort ausgelassenen Laute identifiziert und mit Hilfe der Buchstabentabelle verschriftet werden.

Synthesefähigkeit und sinnerfassendes Lesen

Die Synthesefähigkeit ist ein entscheidender Schritt in der Leseentwicklung (Vgl. Crämer/Schumann ⁵2002, S. 314). Viele Kinder „haben eine falsche Lese- und Schreibstrategie entwickelt, nämlich den Versuch, sich jedes Wort als Wortbild oder auswendig gelernte Graphemfolge einzuprägen (ebd.). Das Memory mit Schrift bewirkt, dass sich Kinder auf die lautlichen Elemente einlassen (Vgl. Dehn 2006, S. 83ff). Gerade bei Linus wurde, wie dies auch DEHN (ebd.) beschreibt, beim Spielen von Memory eine veränderte Redensweise und eine bewusste Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache festgestellt. Die beschrifteten Karten machen das Erlesen des Wortes notwendig. Das Memory mit Schrift fordert das Kind heraus, beim synthetisierenden Lesen die eigenen Hypothesen zu überprüfen, da diese immer mit dem Bild abgeglichen werden können (Vgl. Dehn 2006, S. 84).

Viele Kinder, auch Linus, haben Schwierigkeiten bei der Sinnentnahme des Gelesenen. „Um sinnerfassendes Lesen anzuregen und zu fördern, sind Leseaufgaben notwendig, die die Sinnentnahme zwingend erforderlich machen“ (Crämer/Schumann ⁵2002, S. 316). Dazu gehören beispielsweise Aufgaben in Form von Wort- oder Text-Bild-Zuordnungen oder das

³⁸ Anmerkung: Im PRAXISTEIL wird die Vorgehensweise genauer beschrieben. In Anhang A12 befinden sich Beispielaufgaben.

Umsetzen von zu erlesenden Handlungsanweisungen. Auch wirken bildgestützte Texte, bei denen sie Suchaufgaben lösen sollen, motivierend für Kinder (Vgl. Crämer/Schumann ⁵2002, S. 316f).

Der Schriftspracherwerb als Chance zur Verbesserung mündlicher Fähigkeiten

Der Erwerb der Schriftsprache kann für Kinder mit Schwierigkeiten in der mündlichen Sprache einerseits erschwerend sein (Vgl. Kapitel 2.6), andererseits kann er auch eine Hilfe bieten, die gesprochene Sprache zu verändern (Vgl. Osburg/Singer 2011, S. 19).

OSBURG (2002, S. 24) beschreibt, dass durch den Einbezug der Schrift begriffliches Wissen erweitert werden kann. Dies liegt darin begründet, dass im Deutschen nicht so geschrieben wird, wie man spricht, das heißt, die geschriebene Sprache ist keine Lautsprache. Die zugrundeliegenden morphologischen Regelhaftigkeiten beziehen sich auf Begriffe. Bei der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache reflektieren Schüler ihre Schreibungen und können diese in Zusammenhang mit ihrem vorhandenen begrifflichen Wissen bringen.

Nach DEHN (2012, S. 116) können sich gerade Schüler, die Schwierigkeiten beim Erwerb schulsprachspezifischer Begriffe haben, wie *Wort*, *Buchstabe* oder *Satz* (Vgl. Kapitel 2.6.1) haben, diese durch den Umgang mit Schrift und nicht durch bloße Erläuterung aneignen.

Abschließend möchte ich auf OSBURG (2002, S. 26) verweisen, die betont, dass die Förderung begrifflichen Wissens nicht nur im Schreibprozess geschehen, sondern in allen unterrichtlichen Situationen erfolgen muss. Analysiert werden sollte „die Hinführung zur Aufgabenstellung, die Aufgabenstellung selbst, die Lehrersprache etc. – kurz, das gesamte Umfeld des sprachlichen Anfangsunterrichts kann Auswirkungen auf die Erweiterung begrifflichen Wissens haben“ (ebd.).

An dieser Stelle ist noch hinzuzufügen, dass Autoren wie OSBURG (1996, S. 24f) oder CRÄMER/FÜSSENICH/SCHUMANN (1996, S. 13f) betonen, dass die geschriebene Sprache bei Kindern mit phonologischen Störungen zu einer Verbesserung ihrer Aussprache führen kann. Aus diesem Grund sollte die Schrift in die Förderung mit diesen Kindern integriert werden. Im PRAXISTEIL wird auch darauf eingegangen, dass sich bei Linus eine solche Veränderung seiner Aussprache durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache beobachten lies.

II PRAXISTEIL

Im nun folgenden Teil dieser Arbeit gilt es, den bereits vorgestellten THEORIETEIL am Beispiel von Linus praktisch zu veranschaulichen. Linus förderte ich in einem Zeitraum von vier Monaten an einer Schule für Sprachbehinderte im Süden Baden-Württembergs.

In Teil I dieser Arbeit wurde herausgearbeitet, was unter semantischen Schwierigkeiten verstanden wird, wie sich diese bei Kindern zeigen und welche Auswirkungen sie auf den Schriftspracherwerb haben. Am Beispiel von Linus wird nun im PRAXISTEIL, unter Berücksichtigung der bereits vorgestellten theoretischen Grundlagen, die individuelle Förderung im Bereich der Semantik unter Einbezug der Schriftsprache vorgestellt. Dabei orientiert sich die Diagnose an den in Kapitel 3 vorgestellten individuellen, förderdiagnostischen Möglichkeiten um eine entsprechende Förderung unter Berücksichtigung von Linus Stärken und Schwächen darauf aufbauen zu können.

Die zentralen Begrifflichkeiten wurden in den Kapiteln 1-4 erläutert, in diesem PRAXISTEIL wird lediglich auf die Begriffe verwiesen.

5 Die Förderung semantischer Fähigkeiten am Beispiel von Linus

5.1 Biografische Daten¹

Lebenssituation

Linus ist zu Beginn der Förderung 9;0 Jahre alt. Er wurde im Februar 2004 in einer süddeutschen Kreisstadt geboren. Er ist das älteste Kind in seiner Familie, er hat neben seinem zwei Jahre jüngeren Bruder, eine fünf Jahre jüngere Schwester. Linus bewohnt mit seiner Familie ein Einfamilienhaus in einer kleinen Stadt in der Nähe seines Geburtsortes. Linus Vater arbeitet tagsüber in einer Firma, seine Mutter ist momentan noch als Hausfrau tätig, bis Linus kleine Schwester im Oktober 2013 den Kindergarten besuchen wird. Linus wächst einsprachig auf. Nach Angaben seiner Mutter kam er nach 41 Schwangerschaftswochen zur Welt. In der ersten Zeit nach der Geburt, so berichtet die Mutter, hatte Linus Trinkschwierigkeiten, darüber hinaus wurde bei ihm eine leichte *Facialis-*

¹ Anmerkung: Die folgenden Informationen entstammen meinen eigenen Beobachtungen, Linus Entwicklungsplan (Stand: Dezember 2012 und April 2013) sowie dem *sonderpädagogischen Gutachten zur Klärung des Förderbedarfs* (Stand: Juli 2011) aus Linus Akte. Das Gutachten stützt sich auf folgende Quellen:

- Bericht eines Förderzentrums Hören und Sprechen,
- Entwicklungsbericht aus dem Schulkindergarten,
- Erstkontakt mit Linus.

Kapitel 5.1 orientiert sich an dem von FÜSSENICH (2010) vorgestellten „Leitfaden der kindlichen Sprachaneignung“ (Anhang A1).

*Lähmung*² in der rechten Gesichtshälfte festgestellt. Linus ließ die Krabbelphase aus und der eigentliche Sprechbeginn setzt bei ihm zeitlich verzögert, das heißt deutlich nach seinem zweiten Geburtstag mit etwa 3 Jahren ein.

Vor seiner Einschulung in die Schule für Sprachbehinderte im Schuljahr 2011/2012 besuchte Linus ab Oktober 2007 einen Sprachheilkindergarten für hör- und sprachgeschädigte Kinder der Stiftung St. Franziskus. Linus wurde zum Schuljahr 2010/2011 schulpflichtig. Angesichts seiner sprachlichen Schwierigkeiten (Vgl. Kapitel 5.3) stellten die Eltern einen Antrag, Linus ein Jahr vom Schulbesuch zurückzustellen. Sein erstes Schuljahr 2011/2012 an der Schule für Sprachbehinderte verbrachte Linus in einer Förderklasse. Dort wurden bereits vier Buchstaben eingeführt und soziale Umgangsregeln mit der Klasse behandelt. Seit Oktober 2012 ist Linus nun in Klasse 1b. Dort ist er einer der ältesten Schüler, allerdings wirkt er aufgrund seines zierlichen Körperbaus etwas jünger.

Linus berichtete mir in jeder Fördersitzung begeistert von dem wöchentlichen Fußballtraining. Vor wenigen Wochen konnte er in die höhere Trainingsgruppe seiner Altersklasse einsteigen und ist nun sehr stolz darauf, endlich zu den Großen zu gehören. Er erzählte gerne von Spielen, in welchen er einige Tore schießen konnte und beobachtete immer sorgfältig die Wettervorhersagen für die Zeit des kommenden Trainings. Sein Bruder spielt weiterhin in der jüngeren Mannschaft. Das ist für Linus aus meiner Sicht eine positive Konstellation, da sein Bruder zwei Jahre jünger ist als Linus und auch die erste Klasse einer Grundschule besucht. Linus merkt vermutlich, dass sein Bruder ihm in schulischen Belangen voraus ist und somit tut es ihm gut, in der Fußballmannschaft in einer höheren Altersgruppe zu sein. Insgesamt erzählte er selten von seinen Geschwistern, was sich aus meiner Sicht auch darin begründet, dass Linus zu Hause häufig alleine spielt, wie die Mutter berichtet. Ein weiteres Hobby von Linus ist das Klavier spielen. Einmal pro Woche erhält er von zu Hause aus Klavierunterricht.

Linus erzählte mir während unserer Förderstunden häufig, dass er sich zu Hause sehr viel langweile. Den Aussagen seiner Mutter zufolge zeige Linus sehr wenig Interesse an gemeinsamen Spielen. Auch beim Vorlesen von Büchern höre er nicht richtig zu und habe nach wenigen Minuten keine Lust mehr zuzuhören. Ein ähnliches Verhalten kann ich bei Linus in den Pausen beobachten. Einmal traf ich ihn, als er allein auf dem Boden saß. Er war

² Anmerkung: Darunter wird eine Lähmung des *Nervus facialis*, d.h. des Hirnnervs verstanden (Vgl. Psyhyrembel³1982, S. 815). „Nach Schädigung dieses Hirnnervs kommt es zu einer Gesichtslähmung, die sich auf die gesamte mimische Muskulatur auswirkt. Die betroffene Gesichtshälfte ist dabei gelähmt“ (Vgl. [<http://www.aok.de/bundesweit/gesundheit/59717.php?id=3014>] Stand: 02.07.2013).

sichtlich froh, dass er nun nicht mehr in der Pause bleiben muss, sondern mit mir in den Förderraum gehen darf. Während unserer Fördersitzungen wollte er auch häufig nicht in die Pause, sondern lieber weiter mit mir spielen und arbeiten. Aus dem Gutachten vom Juli 2011 geht hervor, dass die Erzieherin und die Sonderpädagogin aus Linus Kindergarten berichten, Linus ziehe es meist vor alleine zu spielen.

Was mir bei ihm besonders auffällt, ist sein großes Interesse an Zeit und Raum: die Wochentage, die Uhrzeit, die Jahreszeiten, das Wetter und der Kalender. Geburtstage sowie wichtige Ereignisse in seiner Familie oder der Klasse kann er sich präzise merken. So wusste er meist genau, wann ich das letzte Mal zur Förderung bei ihm war. Auch konnte er mir detailliert berichten, wann genau die Familie in den Pfingsturlaub aufbrach, wie lange die Fahrt nach Italien dauerte, wie viele Tage es dann in Italien regnete und an welchen Tagen schönes Wetter war.

Betreuung durch Fachdienste

Seit Juni 2010 ist Linus in logopädischer Behandlung in einer Klinik seines Heimatortes. Dort werden seine Aussprachefähigkeiten kontinuierlich gefördert (Vgl. *„Phonetisch-phonologischer Bereich“*). Ferner werden mundmotorische Fähigkeiten, die bedingt durch die *Facialis-Lähmung* eingeschränkt sind, angebahnt. Dem Entwicklungsplan zufolge zeigt Linus Fortschritte in der Lippen- und Zungenbeweglichkeit und seine Mundmuskulatur ist inzwischen recht gut ausgeprägt.

Neben der Logopädie erhält Linus seit März 2010 Ergotherapie. Zu Beginn richteten sich die Ziele vor allem auf eine Verbesserung von Grobmotorik, Feinmotorik, Haltung sowie der Koordination. Grobmotorisch ist Linus aus meiner Sicht sehr geschickt. Auch im Bereich der Feinmotorik zeigt er Fortschritte: Seine Stifthaltung ist korrekt und er geht sicher mit Schere, Kleber oder anderen Bastelmaterialien um. Ihm fällt es mitunter noch schwer, Striche oder Muster abzumalen oder Begrenzungslinien beim Schreiben einzuhalten.

5.2 Rahmenbedingungen der Förderung

Auf meine Anfrage vom Januar 2013 hin, an einer Schule für Sprachbehinderte im Rahmen meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit ein Kind zu fördern, wurde mir im Februar 2013 Linus vorgestellt. Meine ersten Besuche an der Schule verbrachte ich in seiner Klasse. Diese Zeit nutzte ich, um Linus kennenzulernen und ihn innerhalb der Klassengemeinschaft beobachten zu können. Darüber hinaus konnte ich mich ihm somit in kurzen Einzelfördersituationen

während des Unterrichts annähern und sein Vertrauen gewinnen, da er zu Beginn meiner Zeit sehr schüchtern und ruhig war. Es schien mir, als habe Linus ein großes Störungsbewusstsein aufgebaut. Dies merkte ich darin, dass er anfangs mit sehr leiser Stimme zu mir und wenig von sich aus sprach. Zudem zeigte sich Linus sehr fehlerorientiert. Bei Anforderungen benötigte er Ermutigung und starken Zuspruch, dass er die Aufgabe bewältigen könne. Als er mir zum ersten Mal eines seiner Arbeitshefte zeigte, blätterte er es durch mit dem Kommentar „Fehler, Fehler, Fehler, kein Fehler, Fehler ...“. Besonders aufgefallen ist mir Linus große Mühe, die er bei der Heftgestaltung aufwendet: Er bemüht sich immer sehr, schön zu schreiben und kleine Fehler auszuradieren.

Nach einigen Besuchen in der Klasse merkte ich, dass Linus positiv auf meine Anwesenheit reagierte und mitunter nachfragte, wann ich nun das nächste Mal wieder komme. Deshalb gingen wir nach vier bis fünf Besuchen in der Klasse gemeinsam in einen separaten Therapieraum. Mir war es sehr wichtig, Linus Vertrauen zu mir kontinuierlich aufzubauen, indem ich versuchte, erst einmal seine Bedürfnisse wahrzunehmen. Aufgrund seines zögerlichen Verhaltens gestalteten sich die ersten Sitzungen aus gemeinsamen Spielen und dem Vorlesen oder Anschauen von Büchern aus der Schülerbücherei, die sich Linus aussuchen durfte. Auch brachte er Spiele und einmal ein Lesebuch über Fußball von zu Hause mit. So konnte ich im Rahmen dieser ersten Sitzungen nicht nur seine Interessen näher kennenlernen, auch nutzte ich die dadurch gewonnen freien Sprachproben um Einblick in seine semantischen Fähigkeiten zu erhalten.

Während der gesamten Fördereinheit war mir wichtig, dass Linus seine eigenen Wünsche und Ideen in die Planung für die kommenden Sitzungen mit einbrachte. Die Förderung mit ihm erstreckte sich über vier Monate, von Februar bis Juni 2013 und umfasste insgesamt 15 Sitzungen. Meist besuchte ich Linus ein- bis zweimal pro Woche. Seine Mutter äußerte den Wunsch, dass sie während dieser Zeit gerne Einblick in die Inhalte der Förderung erhalten würde. Sie war bei zwei Fördersitzungen anwesend, während der restlichen Zeit hatten sie und ich telefonischen Kontakt. Ich konnte bei Linus jedoch in der Anwesenheit seiner Mutter ein verändertes Verhalten wahrnehmen. Er wirkte unsicherer und aufgeregter als mit mir alleine. Daher erachtete ich es als sinnvoll, dass Linus Mutter lediglich an zwei Terminen dabei war. Linus Mutter berichtete mir häufig, dass Linus aus der Schule kam und ihr begeistert von den Inhalten der Förderung berichtete und ihr erzählen konnte, was wir gemeinsam erarbeiteten.

Zu jeder Förderstunde brachte ich ein digitales Aufnahmegerät mit. Von Anfang an wusste Linus, dass es dazu dient, unsere Sitzungen nochmals anhören zu können. Daher wurde das Starten und Stoppen der Aufnahme zu einer Art Ritual, welches Linus ausführte. Auch erinnerte er mich immer daran, wenn ich einmal vergaß, das Aufnahmegerät auf den Tisch zu legen. Nach den Fördersitzungen hatte Linus häufig den Wunsch selbst noch etwas in das Gerät hineinzusprechen und es anschließend anzuhören. Er konnte dabei herzlich lachen, wenn er, wie er es immer nannte, *Quatschwörter* in das Mikrofon sprach. Durch die Aufnahmen konnte ich zudem auch meine eigenen sprachlichen Handlungen reflektieren und für die nächste Fördersitzung dementsprechend modellieren.

5.3 Die Diagnose Linus' semantischer, metasprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten

5.3.1 Linus' semantische Fähigkeiten

Zur Diagnose von Linus semantischen Fähigkeiten nutzte ich ausschließlich freie Sprachproben. Auf die Durchführung eines standardisierten Testverfahren zur Überprüfung des Wortschatzes verzichtete ich auf Grund der im THEORIE-TEIL aufgeführten kritischen Aspekte, die mit dem Einsatz von Wortschatztests verbunden sind. Auch verzichtete ich zur Einschätzung von Linus Sprachverständnisseleistungen auf standardisierte Verfahren. Die freien Sprachproben wurden durch das gemeinsame Spielen von *Memory*, *Einfach tierisch*, *Halli-Galli* oder einem *Tier-Lotto* sowie durch das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern erhoben. Durch die Bilder entstanden Anregungen zu freien Gesprächssituationen zwischen Linus und mir. Im Unterricht beobachtete ich Linus oftmals während eines Erzählkreises oder wenn die Klassenlehrerin eine Geschichte vorlas und mit den Kindern darüber sprach. Dabei konnte ich durch Linus Verhalten und Antworten auf gezielte Fragen zum Inhalt der Erzählungen auch Aufschluss über seine Sprachverständnisseleistungen erhalten.

Die freien Sprachproben ermöglichten mir eine umfassende Analyse Linus' sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten im Bereich der Semantik, konnten aber auch Aufschluss über seine grammatischen Fähigkeiten (Vgl. ‚WEITERE SPRACHLICHE EBENEN‘) geben. Zur genaueren Betrachtung von Linus Aussprache führte ich mit ihm den AVAK durch. Das daraus gewonnene Sprachmaterial konnte auch im Hinblick auf die Diagnose seiner semantischen Fähigkeiten genutzt werden. Dafür wurden die von Linus im AVAK vorgenommenen Ersetzungen in einer Tabelle (Anhang A5) mit dem entsprechenden Zielwort und der Analysekriterien aus dem Beobachtungsbogen 1 und 2 nach FÜSSENICH/GEISEL (2008, S. 56f) festgehalten. Die orientiert sich an den Leitfragen nach DEHN 2012, S. 110)

Was kann Linus bereits? und *Was muss Linus noch lernen?*, das heißt wo liegen seine Schwierigkeiten.

5.3.1.1 Linus' produktive Fähigkeiten³

Linus produktive Fähigkeiten werde ich im Folgenden sowohl auf der Grundlage des aus den freien Sprachproben gewonnenen Sprachmaterials während der Diagnosesitzungen beschreiben als auch mit Rückbezug auf meine Beobachtungen aus dem Unterricht und Beschreibungen aus Linus' Entwicklungsplan⁴.

Zur Veranschaulichung von Linus' sprachlich-kommunikativem Verhalten möchte ich 2 Gesprächsausschnitte darstellen, die zu Beginn der Förderung, aufgenommen wurde. Das erste Beispiel entstand bevor Linus und ich sein von zu Hause mitgebrachtes Spiel *Halli Galli* spielten:

Beispiel 1

C: Ja, erzähl mir mal, was du dabei hast. Wie bitte?
L: Halli Galli (leise) Halli Galli

C: Ahh, Halli Galli. Wie geht es denn, das Spiel? Ich weiß es? (Pause) Ich
L: Du weißt doch.

C: habe das Spiel noch gar nicht gespielt.
L: (schweigt kurz) Also äh, da gibt's so ... (zeigt auf die

C: Mhm. Da sind immer Dinge drauf, oder?
L: Karten) und dann ist da das drauf. Ja.

C: Was ist da denn drauf? Mh? Halli Galli heißt
L: Äh (Pause) Halli Galli (sehr leise) Halli Galli.

C: das Spiel, genau. Und was ist auf den Karten? Pflaumen sind hier auf dieser
L: Pflaume.

C: Karte, genau. Und auf den anderen? Ah, da ist Obst
L: (Pause) Äpfel, Pflaumen, Banane, Erdbeer.

C: drauf, verschiedenes Obst. Wie muss man die Karten jetzt aufteilen? Wie macht man
C: das Ah, jeder bekommt einen Stapel mit Karten. Und wie geht es dann
L: Eins, zwei, drei.

C: weiter?

³ In Anhang A4 befinden sich die Beobachtungsbögen 1 und 2 mit Linus' Äußerungen.

⁴ Anmerkung: Stand des Entwicklungsplan: Dezember 2012 und April 2013.

L: Wenn des gleich is, so 5 Erbeer oder 5 Erbeer oder vier oder fünf dann muss man
L: drücken.
C: Ok. Wenn das gleiche Obst auf den Karten ist? Was muss man dann drücken?
L: Hier (zeigt auf die Glocke). Ja.
C: Ahh, wenn die gleichen Karten aufgedeckt sind, muss man klingeln.

Bei der ersten Fördersitzung nach den Osterferien kam es zu folgendem Dialog zwischen Linus und mir:

Beispiel 2

C: Linus, wie waren deine Osterferien? Was hast du gemacht?
L: Äh ... nein ... (lange Pause) Louis
C: Ah dein Cousin. Habt ihr dann gespielt? Was habt ihr gespielt?
L: war bei uns. Ja. Ähm (schweigt)
C: Play Station? Eine Play Station?
L: Nein wir haben nur eine. Ein so (macht mit der Hand die
C: Zwei Spiele habt ihr?
L: Bewegung des Spiel-Controllers) Ähm... Tennis und einmal nur Fußball.
C: Achso, bloß zwei. Und wart ihr auch einmal weg mit der Mama und dem
L: Bloß zwei.
C: Papa? Und hast du was vom Osterhasen bekommen?
L: Ich glaube, ich weiß es nicht.
C: Schokolade? Einen Osterhasen? Oder Eier?
L: Äh-ä , äh, nix Mhhhh (nickt) Keine Ahnung.
C: Aber ein bisschen etwas Süßes, Süßigkeiten?
L: (schweigt kurz) Mama hat so vergessen so Eier
C: Ach, hat die Mama vergessen die Eier zu
L: zu machen, aber wir haben nich gesucht.
C: verstecken und ihr habt nicht dann nicht gesucht?
L: Ich glaube ja.

Die Beispiele zeigen, dass es Linus schwer fällt, seine Wünsche und Gedanken sprachlich zu äußern. Er antwortet auf meine Fragen oftmals mit ein- bis dreiwort-Sätzen. Im Laufe der Förderung wurden seine Äußerungen aus meiner Sicht auf Grund seiner abnehmenden Schüchternheit länger, jedoch traten auch immer wieder kurze Äußerungen auf. Linus ist es

vermutlich bewusst, dass er seine Äußerungen nicht weiter ausführen kann, daher äußert er häufig **sprachliche Ganzheiten** wie *Keine Ahnung*, *Ich weiß es nicht* oder *Du weißt doch*. Aus meiner Sicht sind diese Antworten auch als Strategien von Linus anzusehen, etwas zu einem Gespräch beitragen zu können, ein Gespräch aber auch zu beenden oder in eine andere Richtung zu lenken. Möglicherweise hilft ihm diese Strategie im Alltag oftmals, Gespräche zu kontrollieren und zu strukturieren.

Dieses Verhalten zeigt Linus auch in weiteren Situationen, wie der folgende Dialog, zeigt:

Beispiel 3

C: Aber du warst noch nie im Zoo?

L: Nee, ja (Pause) ... Ich weiß nicht so.

Aus meiner Sicht möchte Linus hier zuerst zu einer längeren Äußerung ansetzen, merkt dann aber, dass ihm die entsprechenden Wörter nicht zur Verfügung stehen und so greift er auf eine sprachliche Ganzheit zurück.

In ‚Beispiel 1‘ hat Linus Schwierigkeiten, sein mitgebrachtes Spiel zu erklären. Seinen Äußerungen ist zu entnehmen, dass ihm für die Erklärungen einige Wörter fehlen und er daher ohne die Hilfe meiner gezielten Fragen Schwierigkeiten hat, eine Erklärung zu formulieren. Um seine Ausführungen zu präzisieren, greift er auf **Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation** zurück, in dem er beispielsweise auf Gegenstände, wie die Glocke, zeigt. In ‚Beispiel 1 und 2‘ ersetzt er oftmals fehlende Wörter durch **Passe-par-tout-Wörter**, wie *des* oder *so*. Durch die **fehlenden Wörter** und die oftmals sehr reduzierten Antworten von Linus in Form von ein-bis-dreiwort-Sätzen ist es schwierig, seinen Erklärungen zu folgen.

Im folgenden Beispiel wird dieser Aspekt besonders deutlich. Linus erzählt mir sehr gerne und lebendig von einem spannenden Fußballspiel, ihm stehen jedoch für eine genau Erklärung einige Wörter, wie *schießen*, nicht zur Verfügung und somit ist schwer nachzuvollziehen ist, was genau er meint:

Beispiel 4

L: Ja. Einmal wo ich Bayern geguckt hab, die Minute, also war 1:0. Bayern hatte 0. Die eins. Da Bayern Gas gegeben 1:1. Bayern Tor. Und dann die wieder Tor 2:1 für Bayern. Bayern 1 und die 2 und die Grünen. Und dann Bayern wieder ein Tor. 2:2 und dann wieder Bayern 3:2.

C: Und Bayern hat gewonnen?

Ohja.

Hast du gestern das

L:	Ja, Bayern is gut.	Nur Anfang glaub ich.
C: Spiel geguckt?		
L:	Nein, nur Sonntag.	

Hinzu kommt, was auf den Aufnahmen der Diagnosesitzungen deutlich zu bemerken ist, seine oftmals sehr leise Stimme, wodurch es schwierig ist, seine Äußerungen zu verstehen. Ich denke, dass dies auch mit seinen semantischen Schwierigkeiten zusammenhängt: Er merkt, dass er Schwierigkeiten hat, seine Wünsche und Gedanken sprachlich zu erklären. Dies führt zu Unsicherheit und Frustration und bedingt bei ihm eine gewisse Zurückgezogenheit, die Ausdruck in seiner leisen, schwachen Stimme findet.

Linus zeigt, wenn er eine Situation sprachlich nicht bewältigen kann oder ihr ausweichen möchte, weitere Formen von **Vermeidungsverhalten**: er **schweigt**, zeigt **ausweichende Verhaltensweisen** oder **ausweichendes Antworten**, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel 5		
C: Kennst du das Spiel?	Das heißt Memory.	
L:	(schweigt)	Heute gehen wir lange nach draußen.

Linus schweigt zuerst, dann weicht er meiner Aussage aus, indem er das Thema wechselt. Möglicherweise hat er in dem Moment keine Lust auf Memory, jedoch vermute ich mehr, dass er einem Gespräch über die Vorgehensweise dieses Spiels ausweichen möchte. Im Anschluss spielt er begeistert Memory mit mir.

Linus hat weiter Schwierigkeiten innerhalb eines semantischen Feldes exakt zu differenzieren, was sich durch **Ersetzungen durch Wörter aus demselben semantischen Feld** ausdrückt. Im Rahmen des Spiels *Einfach Tierisch* wird dies am semantischen Feld *Tiere* deutlich. Linus äußert beispielsweise ...

... ‚Kamel‘ für Nilpferd und Schwein

... ‚Maus‘ für Hamster

... ‚Gans‘ für Ente

... ‚Hai‘ und ‚Delfine‘ für Wal

... ‚Reh‘ für Hirsch

Auch nimmt Linus weitere Ersetzungen im Rahmen eines *Memory* Spiels vor, wie ‚Apfel‘ für Pfirsich oder ‚Himbeere‘ für Erdbeere.

Dass Linus einige Basiskonzepte fehlen, zeigt sich in seinen **Ersetzungen durch allgemeine Oberbegriffe**. Er äußert beispielsweise ...

... ‚Vogel‘ für Adler, Rabe und Möwe

... ‚Hund‘ für Pudel

... ‚Blatt‘ für Kleeblatt

Linus Ersetzungen zeigen sich auch durch die Verwendung **lautlich ähnlicher Wörter**. Er äußert beispielsweise ...

... ‚Regal‘ für Lineal

... „Mein ‚Hackfleisch‘ blutet.“ für „Mein Zahnfleisch blutet.“

Beim Betrachten von Wimmelbilderbüchern zu den Themen *Winter*, *Wald* und *Stadt* umschreibt Linus in Gesprächssituationen häufig das Zielwort, und unterstützt dies teilweise durch non-verbale Äußerungen. Seine **Umschreibungen** sind gekennzeichnet durch:

- den **Rückgriff auf Funktion und Situation**, Linus äußert beispielsweise ...

... ‚Hals‘ für Reißverschluss, dabei demonstriert er mit den Händen das Hochziehen des imaginären Reißverschlusses.

- den **Rückgriff auf Aussehen und Form**, Linus äußert beispielsweise ...

... ‚Boot‘ für Menschen, die rudern

... ‚Wäsche‘ für Vorhänge

Die Ersetzungen und Umschreibungen, die Linus im Rahmen des AVAK vorgenommen hat, sind in Anhang **A5** tabellarisch dargestellt.

Die eben aufgeführten Hinweise, dass Linus seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten oftmals nicht erweitert, sondern in Form anderer Verhaltensweisen versucht, diesen auszuweichen, lassen vermuten, dass er in **Nicht-Verstehens-Situationen** selten nach Begriffen oder Wörtern fragt. Mitunter stellt Linus Fragen wie *Des da?* oder *Und des?*, wenn er beim Spiel eine Karte mit einem für ihn unbekannten Begriff auftaucht. Jedoch stellt er insgesamt eher selten produktive Fragen.

In manchen Situationen während eines *Memory* Spiels ließ ich fehlerhafte Äußerungen oder Ersetzungen einfließen, um zu beobachten, ob Linus meine Sprache korrigiert.

C: Oh eine ‚Rose‘ (statt Sonnenblume)

→ Linus nimmt keine Fremdkorrektur vor

C: Ein Baum (Blatt)

→ Linus nimmt keine Fremdkorrektur vor

Linus zeigt in einer Situation jedoch, dass er mir korrigiert, wenn ihm ein Fehler auffällt
(**Fremdkorrektur**):

Beispiel 6

C: Ein Apfel (statt Zitrone). Und noch ein Apfel. (statt Zitrone) Oh, eine
L: Was? Fahalsch.

C: Zitrone.

Darüber hinaus korrigiert Linus auch einmal seine Äußerung spontan, als er einen Fehler entdeckt:

Beispiel 7

L: Wolf ... (Pause) Nein, Fuchs.

C: Genau, das ist ein Fuchs.

In Bezug auf die weiteren, im Beobachtungsbogen 1 nach FÜSSENICH/GEISEL (2008, S. 55), aufgeführten Aspekten, die Hinweise auf eine Erweiterung von sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes geben, zeigt Linus im Rahmen der Diagnosesituationen auch Verhaltensweisen, die auf einen produktiven Umgangs mit Sprache schließen lassen (Anhang A4). Diese Hinweise und die aufgeführten Korrekturen, die Linus vornimmt, erachte ich vor allem im Hinblick auf die Förderung als wichtig. Linus zeigt mit diesen Strategien, dass er auf dem Weg ist, seine semantischen Fähigkeiten auch selbstständig erweitern zu können und in der Förderung daran angeknüpft werden kann.

Ein wichtiger Aspekt hierbei ist, dass Linus meine Äußerungen häufig imitiert, wenn er einen bestimmten Begriff nicht benennen kann und ich diesen äußere:

Beispiel 8

C: Und eine Muschel.

L: Muschel.

Auch nimmt Linus manchmal beim Spielen ein neues Wort von mir auf und nennt es später selbst:

Beispiel 9

C: Was hast du aufgedeckt? Das sind Erbsen, die kann man essen. Kocht das deine

L: (schweigt)

C: Mama auch manchmal?

L: Keine Ahnung.

... später

L: (deckt eine Karte auf) Erbsen.

Die aufgeführten Korrekturen und imitierenden Verhaltensweisen zeigen, dass Linus über Sprache nachdenkt, das heißt, dass er seine metasprachlichen Fähigkeiten erweitert.

Fähigkeiten zur Extrakommunikation beobachte ich bei Linus, als er schriftsprachliche Auffälligkeiten thematisiert:

Beispiel 10

Auf dem Geburtstagskalender im Klassenzimmer steht $\langle \text{Polina} \rangle$, das $\langle P \rangle$ ist spiegelverkehrt geschrieben.

L: Oh, das ist falsch rum. Das schreibt man so (Macht mit dem Finger die Schreibbewegung nach).

Beispiel 11

Linus ordnet die Silben im Rahmen der Beobachtungsaufgabe für das zweite Schuljahr ‚alphabetisches Schreiben‘ (Füssenich/Löffler 2008):

L: Warum steht da jeder Buchstabe groß und nicht klein. Weil Anfang ist groß.

Linus zeigt weiter Hinweise auf Schwierigkeiten in der Wortfindung. In Anlehnung an die im THEORIETEIL beschriebenen Hinweise für Wortfindungsstörungen, lassen sich bei Linus folgende Auffälligkeiten feststellen:

Er zeigt bei manchen Wörtern eine **inkonstante Verwendung**, was am Beispiel **des Zielwortes *Erdbeere*** deutlich wird:

Beispiel 12

L: ‚Himbeere‘ (statt Erdbeere)

... später

L: „Erdbeere“

... später
L: Äh... Wie heißt des? Tomate?

Mitunter **fragt sich** Linus **selbst nach den Bezeichnungen** mancher Wörter. Dabei zeigt sich, dass er mit meiner Hilfe das Wort benennen kann.

Beispiel 13

C: Oh, kennst du den? Der hat so eine Flosse.
L: Ähm, wie heißt des nochmal? Ahhh. Habs
C: [b]
L: vergessen Biber.

In seinen Äußerungen treten oftmals **längere Pausen oder eine stockende Sprache** auf:

Beispiel 15

L: Ähhhh, ein ... ein (lange Pause) (überlegt) ... ääh Panda.
C: Weißt du noch, wie er heißt?

Beispiel 16

L: Eine Schne, ääh, Schne (Pause) Schnecke.

Beispiel 17

L: Also so, wenn des gleich da dann ... (bricht den Satz ab)
C: Ja, was ist, wenn das gleich ist?
L: Dann darf man nochmal.
C: Ah ja, genau.

Wie im THEORIETEIL beschrieben, lässt sich eine Wortfindungsstörung nicht eindeutig von einer rein semantischen Schwierigkeit abgrenzen. Die bereits aufgeführten **Antworten in Ganzheiten** und **Passe-par-tout-Wörtern**, die **Ersetzungen** und **Umschreibungen** sowie das **Vermeidungsverhalten** in Form **ausweichenden Antwortens** können bei Linus auch Hinweise auf eine Wortfindungsstörung sein. Daher soll dies in der Förderung berücksichtigt werden und ihm entsprechende Angebote gemacht werden, wie er diese Verhaltensweisen reduzieren kann und seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitern kann.

Im Rahmen der freien Sprachproben wurde weiter deutlich, dass Linus sehr wissbegierig ist, wenn sein Interesse geweckt wird. Er stellt dann gerne Fragen zu bestimmten Inhalten der gemeinsam betrachteten Bilderbücher, die jedoch bedingt durch einige fehlenden Wörter und

seine grammatischen Schwierigkeiten schwer zu verstehen sind. Seine Fragen konnte ich somit nicht immer genau beantworten. Ich merkte dann, dass Linus enttäuscht ist und das Fragen irgendwann aufgibt, wenn ich es nicht schaffe, zu eruieren, was er in solchen Momenten wissen möchte. Der folgende Gesprächsausschnitt stellt eine solche Situation zwischen mir und Linus dar:

Beispiel 18

L: Und eine Schlange?

C: Vielleicht. Aber ich glaube nicht, dass der Jäger die Schlange

L: Aber nicht die Kuh.

C: erschießt. Nein, die Kühe werden nicht gejagt. Die Kühe die bringen

L: Wie viel Monate? Wie viel Milch kriegt Kuh dann? Einen

C: ja Milch. Was meinst du?

L: Monate? Mh.

C: Meinst du wie viel Milch die Kuh geben kann im Monat? Die Kuh kann

C: ganz schön viel Milch geben. Aber ich weiß nicht genau, wie viel pro Monat.

L: Ja. (schweigt)

5.3.1.2 Linus' rezeptive Fähigkeiten

In Situationen während der Förderung und auch durch Beobachtungen im Unterricht bzw. Schulalltag wurde deutlich, dass Linus Schwierigkeiten im Sprachverständnis hat. Dies äußert sich sowohl auf der Wort-, Satz- und Textebene (Vgl. Baur/Endres 1999, S. 319ff).

Der folgende Dialog spielte sich während einer Fördersitzung ab:

Beispiel 19

C: Linus habt ihr daheim auch ein Haustier?

L: (schweigt erst und zuckt mit den Schultern) Des haben wir

C: Und ein anderes Tier? Zu Hause? Habt

L: nicht (zeigt auf die Karte mit dem Hirsch) Keine Ahnung.

C: ihr einen Hasen oder einen Hund? Ja genau, das wollte ich fragen.

L: Echtes? Nein.

In dieser Situation wird deutlich, dass Linus Schwierigkeiten im Verständnis des Wortes *Haustier* hat. Da wir in diesem Moment das Spiel *Einfach tierisch* spielen, liegt es für ihn nahe, ein Beispiel dieses Spiels zu wählen und daher zeigt er auf die Karte, die vor ihm liegt,

den *Hirsch*. Dabei orientiert er sich vermutlich an dem **Schlüsselwort** *Tier*, welches er versteht. Auf mein Nachfragen, ob er ein anderes Tier zu Hause hat, kann er schlussfolgernd in diesem Moment nicht anders antworten, als mit der Ganzheit *Keine Ahnung*, da er das Wort *Haustier* vermutlich nicht verstanden hat. Erst als ich meine Frage nochmals präzisiere, in dem ich sowohl *zu Hause* als auch Beispiele für mögliche Haustiere nenne, weiß Linus, was gemeint ist.

Anhand dieser Situation lässt sich auch veranschaulichen, wie Linus auf **Nicht-Verstehens-Situationen** reagiert: Er antwortet mit der **Ganzheit** *Keine Ahnung*, da er die Frage nicht verstanden hat. Jedoch stellt er von sich aus keine Rückfragen, damit ich die Frage nochmals präzisiere, sondern er versucht mit dieser Ganzheit eine allgemein gültige Antwort zu geben und das Gespräch in eine andere Richtung zu lenken.

Während die Klassenlehrerin im Erzählkreis eine Geschichte vorliest blickt Linus oftmals im Raum umher. Dies weist aus meiner Sicht darauf hin, dass er der Geschichte nur schwer folgen kann. Er hat zudem Schwierigkeiten auf Fragen zum Inhalt der Geschichte präzise zu antworten. In solchen Situationen ist es sehr wichtig, sensibel mit Linus umzugehen. Er bemerkt oft sein eigenes Nicht-Verstehen und traut sich dann nicht mehr, etwas zu sagen.

Wie im THEORIETEIL beschrieben, stellen die Schulsprache und bestimmte Fachsprachen für Kinder mit semantischen Schwierigkeiten eine große Herausforderung im Sprachverständnis dar. Im Unterricht, in den Diagnosesitzungen, im weiteren Verlauf der Förderung sowie nach Aussagen von Linus Klassenlehrerin fällt auf, dass er oftmals Schwierigkeiten hat, Aufforderungen und Arbeitsaufträge, das heißt bestimmte schulsprachliche Fachbegriffe zu verstehen und eine Aufgabe dementsprechend umzusetzen. Hierzu gehören vor allem Wörter, die eine hohe Abstraktionsleistung an Linus stellen, wie *sortieren*, *(an)ordnen*, *unterstreichen* oder auch Begriffe für (Schul)-Materialien wie *Wachsmalstifte*, *Lineal* oder *Ordner*. Darüber hinaus, berichtet Linus Klassenlehrerin, waren ihm zu Beginn der ersten Klasse Begriffe wie *Luftballon*, *Würfel* oder *Hausaufgabenheft* nicht bekannt. In Bezug auf eine bestimmte Fachsprache hatte Linus im Rahmen von Unterrichtsprojekten zum Thema *Kerze* oder *Wald*, Schwierigkeiten in der Rezeption und Produktion von Begriffen wie *Wachs* oder *Docht* sowie *Stock* oder *Ast*. Auch Äußerungen wie *Das Kind bläst die Kerze aus.* / *Das Kind zündet die Kerze an.* kann Linus nicht genau unterscheiden. Im Mathematik Unterricht sind ihm abstrakt verwendete Begriffe, wie ‚Welche *Form* hat das?‘, nicht bekannt.

Wie bereits in Kapitel 5.3.1.1 beschrieben, antwortet Linus mit **Passe-par-tout-Wörtern**, zeigt **ausweichende Verhaltensweisen** und **sprachlichen Ganzheiten**. Dies kann auch immer als Hinweis gedeutet werden, dass Linus in diesen Momenten nichts versteht und daher solche Strategien einsetzt.

Im Zusammenhang mit seinen grammatischen Schwierigkeiten (Vgl. ‚WEITERE SPRACHLICHE EBENEN‘), zeigt Linus Unsicherheiten in der Verwendung von Präpositionen, sowohl im produktiven als auch im rezeptiven Bereich. Das folgende Beispiel veranschaulicht dies:

Beispiel 20

C: Linus, ich glaube ich sehe auf dem Bild, wo der Schuh ist. Wir müssen mal ganz genau

C: schauen. Irgendwo ist der Schuh versteckt. Soll ich dir einen Tipp geben?

L Keine Ahnung.

C: Schau mal im Regal. Ja, das Regal steht neben dem Ofen.

L: Ja. Regal? Ofen?

C: Ja, genau. Ich zeige es dir. Hier steht das Regal und daneben der

L: Hier? (zeigt auf das Fenster)

C: Ofen.

L: Ahhhhhh, hier is der Schuh.

WEITERE SPRACHLICHE EBENEN

Linus zeigt neben semantischen Schwierigkeiten auch Einschränkungen im phonetisch-phonologischen und, wie bereits im Zusammenhang mit Präpositionen aufgeführt, im grammatischen Bereich. In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt auf Linus semantischen Schwierigkeiten. Jedoch konnte in Auseinandersetzung mit Schrift bei Linus eine Veränderung seiner Aussprache beobachtet werden. Darüber hinaus verweist DANNENBAUER (2002, S. 150f) in Anlehnung an CLAHSSEN (1988) auf den Zusammenhang zwischen dem Grammatikerwerb und semantischem Lernen. Daher möchte ich im Folgenden Linus Fähigkeiten kurz skizzieren.

Phonetisch-phonologische Fähigkeiten

Linus konnte aus meiner Sicht seit Beginn der Logopädie und im Laufe seiner Schulbesuchszeit⁵ seine Aussprache stark verbessern. In dem *Sonderpädagogischen*

⁵ Anmerkung: Die Ergebnisse aus Linus *Entwicklungsplänen* sowie dem *Sonderpädagogischen Gutachten* vom Juli 2011 machen eine Entwicklung in Bezug auf Linus Aussprachefähigkeiten sichtbar.

Gutachten vom Juli 2011 werden Linus Ausspracheschwierigkeiten auch in Verbindung mit seinen Einschränkungen in der Mundmotorik auf Grund der Facialis-Lähmung gebracht. Die Ergebnisse vom Juli 2011 sowie des AVAK vom Januar 2012 zeigen, dass Linus [g] mit [d], [k] mit [d] sowie [sch] mit [s] substituiert. Darüber hinaus hat Linus Schwierigkeiten bei der Bildung von Mehrfachkonsonanz und er lässt teilweise Endungen aus. Mir war es wichtig, den AVAK mit ihm erneut durchzuführen, um eine eigene, differenzierte Einsicht in seine Aussprachefähigkeiten zu erhalten⁶ und die Ergebnisse des letzten AVAK über ein Jahr zurücklagen.

Bei Linus sind alle Laute vorhanden. Er hat Schwierigkeiten, [ç] und [ŋ] medial zu bilden. Im Rahmen der Förderung konnte hier jedoch eine Verbesserung erzielt werden (Vgl. Kapitel 6). Linus zeigt häufig die Auslassung der Endung –n. Dies war jedoch im Rahmen des AVAK mitunter schwer exakt zu identifizieren, da Linus oftmals sehr leise spricht. Alveolarisierungen traten bei [k] und [ʃ] jeweils einmal auf, bei [g] zeigte Linus keine Alveolarisierung mehr. Aus meiner Sicht hat Linus auch in der Spontansprache diesen Prozess weitgehend überwunden. Im Rahmen des AVAK trat die Reduktion von Mehrfachkonsonanz bei K/r/ mehrmals auf, was sich beim *Alphabetischen Schreiben* (Anhang A8) auch in seinen Schreibungen zeigt. Es fällt auf, dass die bei Linus in der Spontansprache mitunter auftretende Affrizierung, wie beispielsweise bei [dɒnɐtsak] statt [dɒnɐstak], im AVAK nicht auftritt.

Grammatische Fähigkeiten

Für den Bereich der Grammatik möchte ich drei wesentliche Aspekte herausgreifen. Wie im Rahmen Linus' semantischer Fähigkeiten bereits beschrieben, spricht er häufig in zwei- bis dreiwort-Sätzen. Dies ist an den bereits aufgeführten Beispielen zu erkennen. Seine kurzen Äußerungen entstehen aus meiner Sicht auch auf Grund der geringen Verfügbarkeit spezifischer Begriffe. Wie ‚Beispiel 24‘ zeigt, hat Linus Schwierigkeiten im Verständnis und der Verwendung von Präpositionen. So blätterte er beispielsweise in seinem Reptilien-Heft wahllos vor und zurück als ich ihn frage *Welches Tier kommt nach der Schildkröte?*. Linus ist weiter unsicher in der Verwendung der Artikel. Oftmals verwendet er den bestimmten Artikel. Hierbei ist die Genusbezeichnung nicht immer korrekt, wie in ‚*Ein Schlange*‘.

⁶ Anmerkung: Hier werden einige wesentlichen Aspekte aus der Auswertung des AVAK mit Linus aufgeführt. Der ausführliche Auswertungsbogen befindet sich im Anhang A3.

5.3.2 Linus' metasprachliche und schriftsprachliche Fähigkeiten

Wie im THEORIETEIL beschrieben, nutzte ich zur Diagnose Linus' schrift- und metasprachlicher Fähigkeiten die Beobachtungsaufgaben nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) für die Einschulung, Aufgaben aus den Beobachtungsaufgaben für das erste und zweite Schuljahr sowie die *Lernbeobachtungen Lesen* nach DEHN/HÜTTIS-GRAF (2010). Mit Linus wurde die Eingangsdiagnostik bereits bei seinem Eintritt in die Förderklasse durchgeführt. Mir war es sehr wichtig, die Aufgaben noch einmal mit ihm durchzuführen, um seine Fähigkeiten und Schwierigkeiten in der Förderung entsprechend berücksichtigen zu können. Im Folgenden werden Linus' Fähigkeiten im Hinblick auf die von mir durchgeführten Diagnoseaufgaben beschrieben⁷.

WAHRNEHMUNG VON SCHRIFT

AUFGABE	LINUS' FÄHIGKEITEN UND SCHWIERIGKEITEN
Gezinktes Memory	Beim Spielen orientiert sich Linus zu Beginn nicht an der Schrift, bis er bemerkt, dass die Wörter auf den Karten etwas mit den Bildern zu tun haben. Dann beginnt er Wörter, die ihm leicht fallen, zu erlesen. Er liest <Eis>, <Nase>, <Hut>, <Brot> und <Regenschirm>. <Hase> erkennt er sofort als Ganzwort. Er nutzt die Schrift nicht als Strategie, die Paare zu finden. Zum Ende des Spiel liest er nicht mehr, sondern deckt nur noch die Karten auf. Seine Erklärung, wie er so schnell die Paare gefunden hat, lautet: „Ganz einfach, ja einfach gemerkt. Oder ich weiß nicht. Einfach gesucht. Keine Ahnung.“
Embleme lesen	Linus kennt 8 der 12 Embleme. Die Embleme für Mercedes, Langnese, Apotheke und Fußgängerweg kennt Linus nicht. Mercedes umschreibt er mit „von Oma“, Langnese mit „Herz“. Bei Apotheke und Fußgängerweg äußert er jeweils „Keine Ahnung“.

KENNTNIS VON BEGRIFFEN

AUFGABE	LINUS' FÄHIGKEITEN UND SCHWIERIGKEITEN
Leeres Blatt (Anhang A6)	Linus weiß zu Beginn nicht, was er schreiben oder malen soll. Die freie Aufgabe stellt eine Herausforderung für ihn dar. Dann beginnt er seinen Namen und den Namen seines Bruders zu verschriften, dazu schreibt er sein Alter und das seines Bruders. Weitere Wörter, die er verschriftet sind <Kaka>, <Pipi>, <Popo>, <Los> und <Metones>, womit er McDonald's meint. Er schreibt noch das Datum dazu. Er ist schnell fertig mit Schreiben und malt dann noch zwei kleine Häuser und kritzelt mit Bleistift auf das Blatt.

⁷ Anmerkung: Der Protokollbogen der Beobachtungsaufgaben für die Einschulung befindet sich in Anhang A7. Die Auswertung des alphabetischen Schreibens befindet sich in Anhang A8.

Zeichen kategorisieren	Linus ordnet Buchstaben und Wörter in die gleiche Schachtel. Zahlen sortiert er alle in eine andere Schachtel. Möglicherweise hat Linus die Aufgabenstellung nicht ganz verstanden, da er ziemlich schnell beginnt.
------------------------	---

EINSICHT IN DEN AUFBAU VON SCHRIFT

AUFGABE	LINUS' FÄHIGKEITEN UND SCHWIERIGKEITEN
Reime erkennen	<p>Linus erkennt 9 von den 10 Reimpaaren. Das Reimen gelingt ihm recht sicher. Bei den Bildern „Wurm – Leiter – Turm“ nimmt er eine semantische Zuordnung vor: Leiter – Turm. Bei den Bildern „Löffel – Suppe – Puppe“ nimmt er zuerst eine semantische Zuordnung vor, korrigiert sich nach wenigen Sekunden jedoch. Schwierigkeiten hat Linus bei der Benennung einiger Bilder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Turm“ bezeichnet er als „Burg“, - „Tonne“ als „Mülleimer“ <p>→ Diese Bezeichnungen sind jedoch nicht gravierend bedeutungsunterscheidend, sondern können auch als solches gebraucht werden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei den Bildern „Keller“ und „Teller“ äußert Linus „Ich weiß nicht.“ - Bei „Glas“ fragt er „Was ist das?“ - Mit „Suppe“ assoziiert er „Spaghetti“ <p>→ Auch meine Hilfestellung „Da ist etwas Flüssiges im Teller, man isst es mit dem Löffel.“ hilft ihm nicht weiter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei „Tasse“ fragt er: „Und des?“ Ich gebe ihm den Hinweis: „Daraus kann man Kaffee trinken“. Linus erwidert „Becher“, ich ergänze „oder Tasse“.
Silbensegmentierung	Die Silbensegmentierung gelingt Linus bei jedem Wort. Er bezeichnet die „Lokomotive“ zuerst als „Zug“, was jedoch keinen Bedeutungsunterschied ausmacht.
Phonemanalyse (Anlaute)	Linus gelingt bei 9 von 10 Wörtern die Phonemanalyse. Bei „Pinsel“ hört Linus kein [p], jedoch kann dies auch möglicherweise in der lautlichen Ähnlichkeit zu [b] begründet sein.

BEOBACHTUNGSAUFGABEN FÜR DAS ERSTE SCHULJAHR

AUFGABE	LINUS' FÄHIGKEITEN
Anlautaufgabe	Linus spricht sich die Wörter vor und hört den Anlaut heraus. Er verschriftet <Endianer> statt <Indianer>, was jedoch bedingt durch die lautliche Ähnlichkeit von [i] und [e] in diesem Wort zurückzuführen ist.

ALPHABETISCHES SCHREIBEN

AUFGABE	LINUS FÄHIGKEITEN UND SCHWIERIGKEITEN
Segmentierungsfähigkeit	<p>Linus spricht sich die einzelnen Wörter vor. Er erkennt die Anfangslaute der Silben und orientiert sich beim Zusammensetzen der Silben zum Schreiben an diesen Anlauten. Linus verwendet überwiegend den Laut und nicht den Buchstabennamen. Ihm gelingt die korrekte Silbenordnung und Verschriftung bei 4 der 5 Wörter. Er liest <MARLADE> und verschriftet das Wort entsprechend. Er bemerkt, dass nun eine Silbe übrig ist, geht dann aber zum nächsten Wort über. Ich vermute, Linus ist in diesem Moment das Wort Marmelade nicht verfügbar gewesen um eine Korrektur vorzunehmen. Er wendet selbstständig die korrekte Groß- und Kleinschreibung an.</p>
Alphabetisches Schreiben	<p>Linus verschriftet die Wörter <Brot>, <Schokolade> und <Krokodil> korrekt. <Wurst> verschriftet er lauttreu (Verwechslung ähnlicher Vokale und Konsonanten) als <Wuast>. Er wendet selbstständig die korrekte Groß- und Kleinschreibung an. Die Schwierigkeiten, die Linus beim alphabetischen Schreiben hat, zeigt die Tabelle in Anhang A8. Es fällt auf, dass er <Schlande> und <Fenza> seiner Aussprache entsprechend verschriftet. Linus verwechselt häufig ähnliche Vokale und Konsonanten, wie in <Koris>. In diesem Wort und in <Tormpete> vertauscht er die Reihenfolge von Graphemen. Daneben lässt er Grapheme aus, wie in <G rke> oder reduziert Mehrfachkonsonanten, wie in <T aktoch>. In <Gadzek> verwechselt er stimmlose und stimmhafte Konsonanten.</p> <p>Linus Unsicherheiten und auch sein Störungsbewusstsein (beim selbstständigen Schreiben) äußern sich in seinen Rückfragen nach jedem geschriebenen Wort: „Stimmt das?“</p> <p>Bei den Bildern (Garten)zwerg und Drachen fragt mich Linus: „Was ist das?“.</p>

LESEBEOBACHTUNG

AUFGABE	LINUS' FÄHIGKEITEN UND SCHWIERIGKEITEN
<p><i>Lesebeobachtungen</i></p> <p>„November“</p> <p>„Januar“</p> <p>„Mai I“</p> <p>„Mai II“</p> <p>Lesen aus dem Lesebuch Mobile 1</p>	<p>Linus sind alle Grapheme bekannt. Manche Silben, Wortteile oder Wörter erfasst er als Ganzes, daher gelingt ihm die Synthese bei den Wörtern der Lesebeobachtung nach DEHN/HÜTTIS-GRAF (²2010) bereits recht sicher:</p> <p>L: O:laf hat ein al-tes Au-to. Der Mo:tor ist zu la:u:t.</p> <p>Zum Teil bildet Linus Vorformen von Wörtern und nennt anschließend das korrekte Zielwort:</p> <p>Si – Sia – Sina ba – brau-u-n-e – braune (beim Lesen aus dem Lesebuch Mobile 1)</p> <p>Mitunter nimmt Linus eine falsche Phonem-Graphem-Zuordnung vor: er liest <Fütter> statt <Futter>, <Kuken> statt <Küken> oder <brüter> statt <brütet>.</p> <p>Linus liest sehr schnell und vermutlich auch daher über die Satzbegrenzungen hinweg. Deutlich wird das daran, dass er keine Sinnpausen macht und nach dem Punkt weiterliest, so als handele es sich um einen Satz. Ihm gelingt das Erlesen von für ihn ‚einfachen‘ Wörter oft erst, wenn er sein Lesetempo verringert:</p> <p>L: U:ta male mache:n (sehr schnell) Er wartet und liest erneut. L: U:ta ma:lt ein ro:sa Rand. C: Lese hier nochmal genau (ich zeigt auf <Rad>) L: Ra:d.</p> <p>Linus verbessert das Gelesene meist nur auf meine Aufforderung hin, er solle das Wort noch einmal genau anschauen (siehe Beispiel <Rand> / <Rad>). Wörter, die er nicht kennt bzw. die er beim Erlesen falsch synthetisiert und die dadurch keinen Sinn ergeben, korrigiert er meist nicht und erfragt beim Lesen auch nicht dessen Bedeutung, wie bei <Küken> oder <brüten>.</p> <p>Die Beobachtungen beim Lesen lassen vermuten, dass Linus Schwierigkeiten beim sinnverstehenden Lesen hat. Dies wird auch anhand Linus Antworten auf Fragen nach den Inhalten deutlich:</p> <p><i>Beispiel I (Lesen „Januar“)</i></p> <p>C: Was hat Olaf? L: Seine Auto ist zu laut. C: Der Motor von seinem Auto ist zu laut, genau. Der Olaf hat ein altes Auto.</p>

	<p><i>Beispiel II (Lesen „Mai I“)</i> C: Wo will die Susi denn hin? L: Zum See (schaut im Text nach). Nein am See, den Küken. C: Und was nimmt Susi mit? L (liest den Text wieder vor): Sie nimmt Fütter – Fütter. C: Futter nimmt sie mit. Und was will sie mit dem Futter machen? L: (Pause) Nehmen, nein, angeln. C: Was denkst du, was sie mit dem Futter macht? Die Küken vielleicht füttern? L: Ja.</p> <p><i>Beispiel III (Lesen „Mai II“)</i> C: Was machen denn die Enten? L (er liest den Satz nochmal): Die ei:ne En-te hat schon klei:ne Küken. C: Was hat die eine Ente dann? L: Gesehen. C: Sie hat kleine Küken, das sind dann ihre Kinder</p> <p>Seine unpräzisen Antworten sind möglicherweise auch auf Linus allgemeine Schwierigkeiten im Bereich des Sprachverständnisses, in diesem Fall beim Verstehen der Fragestellung, zurückzuführen.</p>
--	--

5.4 Konsequenzen für die Förderung

Semantische Fähigkeiten

... produktive Fähigkeiten

Linus zeigt durch seine Äußerungen, dass ihm bestimmte Begriffe fehlen oder dass er in bestimmten Situationen nicht auf bekannte Begriffe zurückgreifen kann. Darüber hinaus zeigen seine Ersetzungen, Umschreibungen und ausweichenden Verhaltensweisen, dass es ihm in diesen Situationen nicht gelingt, seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten selbstständig zu erweitern. Die häufige Verwendung von sprachlichen Ganzheiten, Passe-par-tout-Wörtern oder Vermeidungsstrategien haben Linus möglicherweise bisher in seinem Alltag geholfen, seine Schwierigkeiten zu überdecken oder Gespräche in andere Richtungen zu lenken. Weiter schließe ich aus seinen Erzählungen, dass Linus außerhalb der Schule wenige, für ihn spannende und Interesse weckende Angebote erfährt, die ihm einen Auseinandersetzungsprozess mit Alltagsbegriffen ermöglichen. Er erzählt mir oft, dass er sich zu Hause langweile. Wie ich später in Kapitel 5.5.2 darstellen werde, ist Linus durchaus motiviert und begeistert, wenn seine Wünsche und Interessen Berücksichtigung finden. Diesen Aspekt erachte ich als herausragend für Linus Förderung: Das Angebot sprachlicher Inhalte, die in Form von Spielformaten strukturiert sind, welche Linus darin unterstützen, seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten selbstständig zu erweitern. Eine gezielte

Förderung soll Linus dazu zu verhelfen, dass er lernt, in sprachlichen Nicht-Verstehens-Situationen sich Hilfe zu holen, beispielsweise durch gezieltes Nachfragen nach einem Begriff, den er nicht benennen kann. Denn wie BAUR/ENDRES (1999, S. 326) beschreiben, ist es für Kinder „eine große Hilfe, wenn sie merken, da[ss] sie ihren Schwierigkeiten nicht völlig ausgeliefert sind, sondern sie zunehmend selbst kontrollieren und über Hilfsmöglichkeiten entscheiden können.“ Linus soll im Rahmen der Förderung erfahren, dass er mit Sprache etwas bewirken kann, das heißt ihm muss die Steuerungsfunktion von Sprache bewusst gemacht werden. Linus’ imitierende Verhaltensweisen sind ein guter Anknüpfungspunkt für den Erwerb und die Festigung neuer Wörter, denn diese zeigen, dass er meine sprachlichen Äußerungen aufnimmt und selbst gebraucht. Auch zeigt Linus durch Fremd- und Selbstkorrekturen, dass er über Sprache nachdenkt.

... rezeptive Fähigkeiten

In Bezug auf Linus rezeptive Fähigkeiten steht vor allem das Verständnis schulsprachspezifischer Begriffe im Zentrum der Förderung. Durch individuell für Linus gestaltete Zugangsweisen sollen ihm die Bedeutung sowie der Gebrauch der Wörter verständlich gemacht werden. Darüber hinaus sollen sprachliche Angebote mit Hilfe modellierender Äußerungen für ihn verständlich angeboten werden.

Metasprachliche und schriftsprachliche Fähigkeiten

Die Auswertung der Beobachtungsaufgaben für die Einschulung zeigt, dass sich Linus bereits auf die formale Seite von Sprache einlässt, das heißt er wird metasprachlich tätig: das Reimen und Silbensegmentieren sowie das Heraushören der Anlaute gelingt ihm bereits recht sicher.

... Schreiben

Schwerpunktmäßig sind Linus Schwierigkeiten im Bereich des alphabetischen Schreibens und der Graphem-Phonem-Zuordnung angesiedelt. Die Analyse von Linus Schreibungen im Rahmen des alphabetischen Schreiben (Anhang A8) nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) weist darauf hin, dass er einige Graphem-Phonem-Beziehungen noch nicht sicher zuordnen kann. Darüber hinaus fällt ihm die Phonemanalyse hauptsächlich bei in der Mitte des Wortes vorkommenden Lauten schwer. Im Kontext der Förderung solle eine Festigung der unsicheren Graphem-Phonem-Beziehungen erzielt werden. Nach TOMÉ (²2006, S. 373) befindet sich Linus aus meiner Sicht auf der Stufe der phonologisch orientierten Schreibungen, teilweise sind seine Schreibungen noch phonetisch-phonologisch orientiert. Linus hat den Symbolwert von Schrift erkannt, da er auch beim Gezinkten Memory merkt, dass eine Beziehung zwischen den Bildern und der Schrift besteht, jedoch ist Schrift für Linus hauptsächlich im

Kontext der Schule relevant. Schrift soll für Linus so aufbereitet werden, dass im Rahmen der Förderung unter Berücksichtigung seiner Wünsche und Neigungen sein Interesse geweckt wird und, wie im THEORIETEIL nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 52) beschrieben, Schrift für ihn einen „Lernsog“ entfaltet.

Im Rahmen der Beobachtungsaufgaben nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) fallen auch Linus semantische Schwierigkeiten auf. Seine Schwierigkeiten liegen bei den Beobachtungsaufgaben für die Einschulung nicht primär im metasprachlichen Bereich, sondern darin, wesentliche Begriffe zu benennen und somit metasprachlich tätig werden zu können. Wie bereits beschrieben, gelingt Linus die Silbensegmentierung oder das Reimen sehr gut. Jedoch kann er dies nur, wenn er die entsprechenden Bilder benennen kann. Auch Linus Klassenlehrerin berichtet, dass seine Schwierigkeiten beim Benennen, Speichern oder Abrufen alltäglicher Begriffe ihm auch häufig das Lösen schulischer Aufgaben erschweren: Um beispielsweise Anlaute heraushören zu können, zu Reimen oder Silbengliederungen vorzunehmen muss er bestimmte Bilder benennen können.

... Lesen

Linus gelingt die Synthese bei einigen Wörtern bereits sicher. Auch im Rahmen des Gezinkten Memory liest Linus selbstständig einige Wörter. Jedoch kostet ihn das Erlesen auch Anstrengung, so dass er nur zu Beginn des Spiels einige Wörter liest. Eine Problematik beim Lesen von Sätzen ergibt sich daraus, dass Linus sehr hastig liest und dabei einige falsche Graphem-Phonem-Zuordnungen vornimmt, die er nicht korrigiert. Das sinnverstehende Lesen wird einerseits durch das schnelle Lesen erschwert, andererseits da Linus die Satzgrenzen beim Lesen nicht wahrnimmt. Im Rahmen der Förderung sollen Linus Leseaufgaben zum sinnverstehenden Lesen angeboten werden und ihm eine langsamere Synthese der Wörter und eine Wahrnehmung der Satzgrenzen bewusst gemacht werden.

5.5 Linus' individuelles Förderkonzept

5.5.1 Ziele der Förderung

Im Sinne der soeben aufgeführten Konsequenzen, die sich aus der Diagnose von Linus semantischen und schriftsprachlichen Fähigkeiten ergeben, werden im Folgenden die wesentlich Ziele der Förderung mit Linus aufgeführt. Im Sinne des entwicklungsproximalen Ansatzes sollen Situationen geschaffen werden, die für Linus individuell bedeutsam sind und gemeinsame Handlungszusammenhänge schaffen. Dabei werden sprachliche Angebote, nach dem Gedanken „Sprachtherapie als inszenierter Spracherwerb“, in Form von Spielformaten

strukturiert. Mit Hilfe von Modellierungstechniken und der Reflexion meines eigenen sprachlichen Verhaltens, passe ich meine Äußerungen an Linus Fähigkeiten an.

Wie bereits beschrieben hat Linus ein Störungsbewusstsein aufgebaut, welches sein Selbstbewusstsein beeinträchtigt. Eine Stärkung seines Selbstbewusstseins kann durch die Berücksichtigung seines Entwicklungsniveaus und –tempo innerhalb der Förderung geschehen. Linus kann dadurch Erfolgserlebnisse erfahren.

Die in Kapitel 4.1.2 dargestellten übergeordneten Ziele einer Förderung werden im Folgenden durch individuelle Ziele für Linus konkretisiert. Die Überlegungen folgen der Leitfrage nach DEHN (2007, S. 100) *Was kann Linus als nächstes lernen?* und der Ergänzungsfrage nach FÜSSENICH (2007, S. 2) *Was will Linus lernen?*.

KURZFRISTIGE ZIELE

- Aufbau eines überschaubaren Grundwortschatzes zum semantischen Feld *Schlangen*, im weiteren Verlauf der Förderung *Reptilien*. Durch häufigen Gebrauch und vielfältige Erfahrungen sollen Begriffe im mentalen Lexikon elaboriert werden und eine Festigung im Abruf erzielt werden,
- Erarbeitung und Festigung von Problemlösestrategien, wie das Nachfragen nach Bedeutungen oder unbekannten Begriffen, wenn Linus lexikalisches Wissen fehlt,
- Aufbau eines Schulwortschatzes, mit wichtigen, für Linus unbekannten schulspezifischen Fachbegriffen,
- Erweiterung Linus' metasprachlicher Fähigkeiten: Der Erwerb und die Festigung unsicherer Graphem-Phonem-Korrespondenzen durch den Einbezug von schriftsprachlichen Aufgaben in die semantischen Förderung zum Thema *Reptilien*.

LANGFRISTIGE ZIELE

- Selbstständiges Nachfragen und ‚Hilfe holen‘ in für Linus sprachproduktiv oder sprachrezeptiv nicht zu bewältigenden Situationen,
- Verständnis und Gebrauch schulsprachspezifischer Fachbegriffe und ein dadurch ermöglichtes selbständiges Umsetzung einer Aufgabenstellung,
- Sicheres Beherrschen phonologisch orientierter Schreibungen und Anwendung erster orthografischer Regeln,
- Stärkung von Linus Selbstvertrauen und Abbau seines Störungsbewusstseins.

5.5.2 Darstellung des methodisch-didaktischen Vorgehens

In diesem Kapitel stelle ich die Inhalte der Förderung mit Linus vor, die auf der Grundlage der soeben beschriebenen diagnostischen Ergebnisse und unter Berücksichtigung der Förderziele erarbeitet wurden.

RAHMENTHEMA *SCHLANGEN* UND *REPTILIEN*

Im Rahmen der Diagnosesitzungen äußerte Linus ein großes Interesse an Schlangen. Er war fasziniert von ihrem Aussehen, der Art und Weise, wie sie ihre Beute verschlingen und vor allem von der Tatsache, dass manche Schlangen giftig sind. Es beeindruckte mich, dass Linus sehr wissbegierig war und mir beim Anschauen der Bücher, in welchen Schlangen abgebildet waren, viele Fragen stellte. Linus war sehr begeistert von meiner Idee, in den nächsten Wochen einiges mehr über Schlangen zu erfahren. Aus diesem Grund ergab sich für die Förderung das Thema *Schlangen* und wurde im weiteren Verlauf durch einige weitere *Reptilien* erweitert. Das semantische Feld *Schlangen* / *Reptilien* wurde anhand verschiedener Schlangenarten, weiterer Reptilien sowie deren Futter behandelt. Die Namen der Schlangen und der weiteren Reptilien wurden im Verlauf der Förderung durch passende Verben und Adjektive erweitert.

Die Begeisterung, welche Linus im Laufe der Fördersitzungen zunehmend zeigte, bewirkte, dass sich nach und nach eine Eigendynamik entwickelte und sich aus Linus Fragen und Vorschlägen zum Thema immer neue Inhalte und Materialien für die Förderung entwickelten. Innerhalb der Förderung wurden diese in das Rahmenthemas *Schlangen* und *Reptilien* eingebettet.

Im Folgenden möchte ich einen Überblick zu den Schwerpunkten der Förderung geben. Die Reihenfolge entspricht nicht unmittelbar derjenigen der Förderung, denn manche Inhalte wurden parallel eingeführt oder erstreckten sich über mehrere Sitzungen. In einem weiteren Schritt wird der Verlauf der Förderung ausführlicher beschrieben und mit Beispielen von Linus veranschaulicht.

SPIELFORMATE

Einen wesentlichen Schwerpunkt der Förderung stellte die Strukturierung sprachlicher und nicht-sprachlicher Angebote durch verschiedene Spielformate dar:

- Ein selbst erstelltes gezinktes **Memory Spiel** (Anhang **A9**) mit den Namen der Schlangen, der weiteren Reptilien, dem Futter sowie einigen passenden Verben und Adjektiven,
- Ein **Rollenspiel** zur Fütterung der Schlangen und weiterer Reptilien,

- Ein selbst erstelltes **Reptilien Spiel** (Anhang A10) mit vier unterschiedlichen Aufgabenfelder:
 - Rateaufgaben in Anlehnung an das Spielformat „Rategarten“ (Füssenich/Geisel 2008)
 - Kategorisierungsaufgaben (Anhang A10, A13)
 - Lösen von Aufgaben in einem Kreuzworträtsel (Anhang A12)
 - Schreibaufgaben: Silbensalat und Einsetzen fehlender Buchstaben⁸ (Anhang A12),
- Ein selbst erstelltes **Kategorien (Anhang A13) Bingo** mit den Karten des Memory Spiels.

BUCHSTABENTABELLE

Als Hilfestellung beim Verschriften wurde eine **Buchstabentabelle** (Anhang A11) in der Förderung mit eingesetzt.

BÜCHER UND LEXIKA ZUM NACHSCHLAGEN

Verschiedene **Bücher über Schlangen und Reptilien** und ein **Tierlexikon für Kinder** aus dem Internet⁹ wurden genutzt um gemeinsam mit Linus Informationen zu suchen und wichtige Stellen gemeinsam vorzulesen.

BESUCH EINER ZOOHANDLUNG

Während der Förderung besuchten Linus und ich eine **Zoohandlung**. Dadurch konnte das bereits gewonnene Wissen aus der Förderung in einen Alltagskontext gebracht werden. Darüber hinaus konnten hier einige Fragen, die Linus hatte, beantwortet werden.

GESTALTUNG EINES REPTILIEN-BUCHES

Im Laufe der Förderung wurde mit Linus ein **kleines Buch** (Anhang A15) gestaltet, in dem Bilder der Schlangen und der weiteren Reptilien sowie das zugehörige Futter gesammelt wurde. Nach und nach wurden die Bilder beschriftet. Das Buch wurde während der Förderung dann zusätzlich als Nachschlagebuch genutzt.

SCHULWORTSCHATZ

Innerhalb der Förderung wurde mit Linus begonnen, in einem Heft mit dem Titel ‚Mein Wörter Heft‘ (Anhang A16) einen Schulwortschatz aufzubauen. Das Heft kann Linus nach der Förderung mit Hilfe der Unterstützung seiner Klassenlehrerin erweitern.

⁸ Anmerkung: In Anhang A12 befinden sich exemplarisch einige Beispielaufgaben.

⁹ Anmerkung: <http://www.kindernetz.de/oli/tierlexikon> [Stand: Mai 2013].

EINBINDUNG DES FÖRDERKONZEPTE IN DEN UNTERRICHT ...

Im Sinne des im THEORIETEIL aufgeführten Gedankens, dass semantische Förderung nicht nur in der isolierten Fördersituation stattfinden, sondern auch in das schulische Lernen des Kindes allgemein eingebunden werden soll, wird mit Linus Klassenlehrerin engen Kontakt gehalten. Durch den begonnenen Aufbau eines **Schulwortschatzes**, versuchte ich, Linus eine Orientierungshilfe für sein weiteres schulische Lernen zu schaffen. Abstrakte schulische Fachbegriffe tauchen in jedem Unterrichtsfach auf und können das schulische Lernen erschweren. Eine Berücksichtigung findet das Förderthema *Reptilien* im Sachunterricht. Hier stellte Linus **ein selbst erstelltes Plakat** zum Thema *Reptilien* (Anhang A17) vor und die anderen Schüler konnten Fragen an Linus stellen. Dies machte Linus sehr stolz, denn nun galt er in der Klasse als ‚Reptilien-Experte‘ und fragte in der nächsten Fördersitzung sofort, wann er wieder etwas in der Klasse zeigen dürfe. Darüber hinaus möchte Linus’ Klassenlehrerin das Thema *Reptilien* im **Sachunterricht** aufgreifen.

DAS SEMANTISCHE FELD

Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht über die in der Förderung verwendeten Wörter dar. Manche Wörter waren Linus bereits bekannt, viele Begriffe konnte er jedoch nicht benennen. Ein Teil davon wurde durch das Memory Spiel eingeführt und gebraucht, andere kamen durch die Rateaufgaben im Rahmen des *Reptilien Spiels* hinzu.

Schlangen	Futter der Schlangen	Reptilien	Futter der Reptilien
Klapperschlange Kobra Vipernatter Ringelnatter Weitere Schlangen- Schlangenhaut Schuppen Beutetier Zunge	Waldmaus Frosch Fisch Molch spezifische Wörter Schwanz Giftzähne Klapper Pupille	Krokodil Schildkröte Leguan Eidechse Blindschleiche	Frosch Fisch Spinne Fliege Salat Gras Gurke Kräuter Erdbeere Melone

Lebensraum	Adjektive	Verben	Kategorien
Wald Teich See	fliegen klein groß	schwimmen kriechen laufen	<div> Tiere Gemüse Obst </div> } Futter

Busch	giftig ungiftig gefährlich harmlos	essen fressen hüpfen beißen	giftig gefährlich harmlos schwimmen kriechen laufen
-------	---	--------------------------------------	--

Wörter im Rahmen des Schulwortschatzes	
Mäppchen Heft Lineal Radierer Spitzer	spitzen radieren unterstreichen durchstreichen sortieren einkreisen verbinden

Bei den dargebotenen Wörtern bestand eine Schwierigkeit darin, dass Linus Kategorien (Anhang **A13**) bilden musste: einerseits musste er ähnliche Tiere erkennen (*Schlangen*), die sich jedoch in bestimmten Merkmalen unterscheiden (*giftig* – *ungiftig*), jedoch alle der Kategorie Tiere angehören. Auch bei der Einteilung des Futters wurde die Kompetenz Kategorien (*Tiere* – *Obst* – *Gemüse*) zu bilden gefördert. Darüber hinaus mussten die Tiere in *Beutetier* und *Reptil* unterteilt werden. Innerhalb der verschiedenen Tiere konnte eine weitere Unterteilung in die Kategorien *schwimmen* – *kriechen* – *laufen* vorgenommen werden.

DARSTELLUNG UND VERLAUF DER FÖRDERUNG

Nachdem auf Linus Wunsch und seinen Interessen entsprechend *Schlangen* / *Reptilien* das Rahmenthema der Förderung darstellte, galt es, die jeweiligen Inhalte in einen entsprechenden Zusammenhang einzubetten.

SPIELFORMATE

Linus zeigte in den Diagnosesitzungen besonders große Motivation bei Spielformaten wie *Memory* oder anderen Spielen, wie *Einfach tierisch*. Wie KLEINER-MOLITOR (²1996, S. 231ff) beschreibt, ist das Spiel zielbestimmt und hat seinen Zweck in sich selbst. Des Weiteren lassen Spiele vielfältige Begegnungen mit einem Lerngegenstand zu. Linus war immer mit sehr viel Begeisterung und Mühe dabei, möglichst zu gewinnen. Dabei versuchte er jedoch nicht, das Spiel so schnell wie möglich zu Ende zu bringen, sondern ließ sich auf den Inhalt ein. Aus diesen Gründen entschied ich mich das Spielformat **Memory** und ein

weiteres, von mir selbst erstelltes Spiel, ein **Reptilien Spiel**, wie ich es im Folgenden nenne, in das Zentrum der Förderung zu stellen.

○ **Das Memory Spiel**

Das Memory begleitete unsere Förderstunden seit den ersten Sitzungen. Die Memory Kärtchen bildeten den Wortschatz des ausgewählten semantischen Feldes *Schlangen / Reptilien* ab. Die Karten konnten im Verlauf der Förderung immer um neue Begriffe erweitert werden. Das Memory Spiel wurde für uns zu einer Art Ritual, denn Linus wünschte sich meist zu Beginn oder am Ende einer Fördersitzung noch eine Runde zu spielen. Dadurch konnte spielerisch eine Festigung alter und ein Kennenlernen neuer Begriffe stattfinden. Die Karten des Memory Spiels konnten auch für weitere Spiele genutzt werden: Sie kamen im Ratespiel, im Kreuzworträtsel sowie im Kategorisierungsbingo¹⁰ zum Einsatz und konnten zusätzlich als Erinnerungshilfe vergessener und unbekannter Begriffe genutzt werden. Die Bilder, die auf den Memory Karten abgedruckt waren, tauchten auch im Kontext des Reptilien-Buches sowie des Plakates wieder auf. Diese immer gleich bleibenden Wort-Bild-Kombinationen stellten sich gerade für Linus als große Merk- und Wortfindungshilfe heraus, da er durch das Bild das Wort leichter assoziieren konnte.

○ **Das Rollenspiel**

Mit einem **Rollenspiel** wurden die Schlangen und Reptilien sowie das jeweilige Futter eingeführt. Dabei übernahm zu Beginn ich die Rolle der einzelnen Tiere und Linus fütterte sie mit dem jeweiligen Futter. Im weiteren Verlauf tauschten wir die Rollen. Linus lernte anhand dieses Spielformates die Namen der Tiere und des Futters kennen. Weiter wurde für mich deutlich, welche Nahrungsmittel oder Tiere er nicht kannte. Das Rollenspiel ermöglichte, Sprache in einen Handlungszusammenhang einzubetten und bereits das Nachfragen oder das ‚Hilfe holen‘ miteinzubinden, in dem ich ihn beispielsweise fragte *Wer frisst gerne Gras? Die Schildkröte oder das Krokodil?*. Daneben boten die Reptilien Bücher und das Tier Lexikon die Möglichkeit, nachzuschlagen und zu lesen, was die Reptilien fressen. Somit erfuhr Linus, dass solch eine Vorgehensweise als Strategie dient, eigene Fragen zu klären. Das Rollenspiel war zudem eine gute Möglichkeit für Linus, die Zuordnung des Futters eigenhändig vorzunehmen und durch die Handlung auch sprachliche Inhalte bewusster wahrzunehmen. War Linus bei der Zuordnung unsicher, begleitete ich seine Handlungen sprachlich.

C (in der Rolle des Krokodils): *Oh, ich fresse gerne Fische.*

¹⁰ Anmerkung: Die Erklärung dieser Spielformate erfolgt weiter unten in diesem Kapitel.

oder

C (in der Rolle der Schildkröte): *Und ich fresse gerne Kräuter.*

In den Rollen der Tiere konnte ich auch bereits die Kategorien einfließen lassen:

C (in der Rolle des Krokodils): *Ich gebe dir einen Tipp. Ich fresse nur Tiere, die Schildkröte frisst nur Gemüse.*

oder

C (in der Rolle des Leguans): *Mhhhh das ganze Obst fresse ich am liebsten.*

Im Rahmen dieses Rollenspiels, welches in den ersten Fördersitzungen gespielt wurde, zeigte sich, dass Linus vor allem den Wörtern *Futter* und *fressen* keine Bedeutung zuordnen konnte. Durch die Erstellung des Reptilien-Buches, in welches wir die Bilder klebten, mit denen wir das Rollenspiel durchführten, konnte Linus eine weitere Auseinandersetzung mit diesen Begriffen ermöglicht werden.

○ **Das Reptilien Spiel**

Das *Reptilien Spiel* (Anhang **A10**) wurde in der siebten Fördersitzung eingeführt und bildete von dort an das Zentrum unserer Fördersitzungen. Im Rahmen dieses Spiels wurden verschiedene Bereiche zu einem Spiel verknüpft und somit das semantische mit dem schriftsprachlichen Lernen verbunden. Die verschiedenen Aufgabenfelder des Spiels wurden nach und nach eingeführt. Zuerst wurde das Spiel nur mit den Rateaufgaben (grüne Felder) gespielt. In den nächsten beiden Sitzungen wurden das Kreuzworträtsel (gelbe Felder), die weiteren Schreibaufgaben (blaue Felder) sowie die Kategorisierungsaufgaben (rote Felder) eingeführt. Im Folgenden möchte ich die einzelnen Komponenten des Spiels vorstellen und Reaktionen sowie Äußerungen von Linus miteinbinden.

➤ **Rateaufgaben**

In Anlehnung an das Spielformat „Rategarten“ (Füssenich/Geisel 2008) wurden Rateaufgaben in das Spiel eingebunden. Dazu wurden die Karten des Memory Spiels eingesetzt. Linus oder ich zogen entweder vom Stapel mit den Tierkarten oder mit den Futterkarten eine Karte und der jeweils andere musste den Begriff erraten. Von Beginn an hatte Linus große Freude daran, zu wissen, was auf der Karte ist und es mir nicht verraten zu dürfen. Umgekehrt war er jedoch auch motiviert, seine Karte zu erraten. Durch das Ratespiel wollte ich Linus das Fragen als wesentliche Hilfe zur Erweiterung seines lexikalischen Wissens näher bringen. Darüber hinaus sollte die in das Ratespiel eingebundene Kategorienbildung eine Elaborierung seines mentalen Lexikons in Bezug auf Hyperonyme und Hyponyme fördern.

Zu Beginn fing ich an, ihm das Fragemuster vorzugeben:

C: Ist es ein Tier?	Ist es Futter?	Ist es Gemüse?	Ist eine Gurke?
L: Nein.	Nein, ja, doch.	Ja.	Ja.

Linus imitierte das Fragemuster zunehmend, benötigte in manchen Situationen, in denen er seine Fragen beendete, Anstöße von mir, wieder zum Fragen ermutigt zu werden:

L: Kann man das laufen?	Ist es Futter?	Ist es Tiere?
C: Kann es laufen? Nein, ähh ja, ja.	Nein.	
L: Puh,puh,puh... aha ist ein Frosch?	Achso (Pause)	
C: Ja es ist ein Tier.	Es ist kein Frosch.	Es ist ein
L: Äh, keine Ahnung.	Ist es giftig?	
C: Reptil. Es ist kein Futter.	Frag mal noch weiter.	Nein.
L: Kann man das auch schwimmen?	Ist es wieder eine Schlange?	
C: Kann es schwimmen? Ja.		
L: Ein Frosch?	Krokodil?	
C: Nein, es ist keine.	Nein, es hat einen Panzer	Nein. (Ich zeige ihm die Karte mit der Schildkröte)

Um Linus bei der Kategorienbildung weiter zu unterstützen wurden neben dem Ratespiel, in dem Linus *Tiere*, *Obst* und *Gemüse* unterscheiden musste, weitere Kategorisierungsaufgaben angeboten:

➤ Die **Kategorisierungsaufgaben** verlangten Folgendes:

Die Reptilien sollten in die Kategorien

harmlos – giftig – gefährlich eingeordnet werden

und weiter sollte entschieden werden ob sie

schwimmen – kriechen – laufen können (oder laufen + schwimmen oder kriechen + schwimmen).

Das Futter sollte in

Tiere – Obst – Gemüse eingeteilt werden.

Am folgenden Beispiel wird deutlich, dass Linus Schwierigkeiten in der Bedeutung von Kategorien / Oberbegriffen hat. In dem vorliegenden Fall ist es ihm nicht bewusst, dass Futter

als Oberbegriff für *Gemüse* und *Obst* steht und er greift auf vorsprachliche Kommunikationsmittel zurückgreift, um seine Intention zu verdeutlichen:

C: Ist es ein Tier?	Ist es Futter?	Kein Futter? Wir
L:	Nein, ist es nicht.	Nein, ist es auch nicht.
C: haben doch aber nur Tiere oder Futter.		
L:	Hier oder hier (Linus zeigt auf die großen Gemüse und Obst Kategorien-Bilder)	
C: Achso, okay. Ist es eine Gurke?	Ist es Obst?	Ist es eine Erdbeere?
L:	Nein.	Ja.

Dass Linus sich nicht an den Oberbegriffen orientiert wird auch daran deutlich, dass er bei den Fragen meist zuerst danach fragt, ob es laufen – kriechen – schwimmen und nicht nach Obst, Gemüse oder Tieren, was bereits eine Eingrenzung vornehmen würde. Ich denke, er wählte diese Strategie, da er mit diesen Verben mehr verbinden kann, als mit abstrakten Oberbegriffen.

Im folgenden Beispiel fällt weiter auf, dass er mitunter Schwierigkeiten im Verständnis oder im Kombinieren hat: wenn es kein Tier ist, kann der gesuchte Begriff auch nicht schwimmen. Jedoch kommt er mit seiner Fragestrategie dennoch zum gesuchten Wort:

L: Kann man das kriechen?	Ist es ein Tier?	Kann das
C:	Das kann nicht kriechen.	Nein.
L: schwimmen?		Ist es ein Gemüse?
C:	Es ist kein Tier, es kann nicht schwimmen.	Ja, es
L:	Ist es eine Gurke?	Ist es eine Karotte?
C: gehört zu Gemüse.	Nein, es ist keine Gurke.	
L:		Eine Wassermelone?
C: Nein, es ist auch keine Karotte. Es ist etwas kleines, grünes.		
L:	Ahhhhh es ist Gras.	
C: Nein, das ist Obst. Die Schildkröte mag das.		Mhhh, fast. Es sieht
L:	Ahhhhhhh, Kräuter.	
C: so ähnlich aus, fängt auch mit [kr] an		Genau.

Auch wird an diesem Beispiel deutlich, dass Linus durch die Vorgabe des Anlautes das gesuchte Wort in seinem Lexikon leichter abrufen konnte. Weiter zeigt Linus, dass er auch nach Wörtern ‚sucht‘, welche nicht auf unseren Karten abgebildet waren, wie die Karotte. Ich

erachte dies als Strategie von Linus, sein Wissen zu erweitern, denn es war bereits einmal der Fall, dass ich im Memory Spiel das neue Wort *Busch* ohne Vorankündigung einbrachte.

- Im Zusammenhang mit dem Lösen von Aufgaben in einem **Kreuzworträtsel** wurden semantische und schriftsprachliche Aspekte verknüpft:

Dabei musste Linus die Abbildungen, welche ihm bereits aus dem Memory Spiel bekannt waren, benennen und das zugehörige Wort in die freien Kästchen hineinschreiben. Da Linus Schwierigkeiten in der Einhaltung der Reihenfolge von Graphemen hat, kam es vor, dass er teilweise Grapheme ausließ oder vertauschte. Gerade beim Kreuzworträtsel wurde Linus bewusst, dass er ein Graphem vergessen haben musste, wenn ein Kästchen frei blieb. Dies bewirkte einen erneuten Auseinandersetzungsprozess mit seiner Schreibung: Er prüfte noch einmal mit meiner Hilfe, ob ein Graphem und wenn ja, welches fehlte. Auf die Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen versuchte ich Linus aufmerksam machen, indem ich ihm das Wort so vorlas, wie er es geschrieben hatte.

- Auch im Rahmen weiterer **Schreibaufgaben** wurden meta- und schriftsprachliche Aspekte mit in das Spiel einbezogen:

Silbensalat

Bei dieser Aufgabenform musste Linus das Bild benennen, denn als Hilfestellung, welche für Linus sehr wichtig war, klebte das Bild neben dem Silbensalat. Auch dies waren dieselben Bilder, die im Memory Spiel und in anderen Aufgaben vorkamen. Im Anschluss sollten die einzelnen Silben geordnet und verschriftet werden. Zusätzlich kamen in der Förderung auch **Silbenbögen** zum Einsatz: Unter eine Memory Karte konnte Linus so die entsprechende Anzahl an Silbenbögen legen. Dies gelang ihm weitgehend sicher. Daher stellte der Silbensalat eine zusätzliche Anforderung, da Linus hier die Silben zusammenschleifen und Verschriften musste.

Einsetzen fehlender Buchstaben

Im Rahmen dieser Aufgabe wurde durch das Auslassen einzelner Grapheme der Fokus auf jene Graphem-Phonem-Korrespondenzen gelenkt, die Linus Schwierigkeiten bereiten. Zur Hilfe bei der Verschriftung nahm Linus die Buchstabentabelle. Zunächst fiel Linus der Umgang mit der Tabelle schwer, da er sich lieber auf sein ‚Gehör‘ verlassen wollte. Nach und nach lenkte ich seine Aufmerksamkeit zunehmend auf die Hilfestellung der Buchstabentabelle. So merkte er beispielsweise, dass er in der Tabelle kein <ai> und kein

<oi> finden konnte. Anhand von Wörtern, wie <Beute> oder <Teich>, konnte er die korrekten Schreibungen erarbeiten.

- Die orangenen Felder bildeten ein **Joker Feld**. Der Spieler durfte ein Feld vorrücken.
- Durch den Einsatz von **Ereigniskärtchen** (Anhang A10) wurde das sinnverstehende Lesen mit aufgegriffen:

Die einzelnen Ereigniskärtchen wurden mit dem farbigen Punkt des jeweiligen Aufgabenfeldes gekennzeichnet. Auf den Kärtchen wurde die Aufgabenstellung erklärt. Diese Leseaufgabe machte die Sinnentnahme zwingend erforderlich, sonst konnte Linus die Aufgabe nicht dementsprechend umsetzen. Linus wurde herausgefordert, die jeweilige Handlungsanweisung zu erlesen und umzusetzen. Dabei achtete ich darauf, Linus Unterstützung anzubieten: Auf den einzelnen Ereigniskarten waren für jede Aufgabenstellung immer gleichbleibende Symbole abgedruckt, beispielsweise symbolisierte ein blauer Stift die Schreibaufgabe. Weiter wurden die kurzen Sätze in jeweils eine Zeile geschrieben, um Linus die Satzgrenzen bewusster darzustellen.

Ergänzen möchte ich hier, dass auch das Memory Spiel bei Linus eine Förderung im sinnverstehenden Lesen auf der Wortebene bewirkte, da Linus hier eine Bild-Wort-Zuordnung vornehmen musste und das Gelesene mit dem Bild auf der Karte abgleichen konnte.

○ **Kategorien Bingo**

Dieses Spiel spielte ich mit Linus zur Festigung der Kategorien *Obst – Gemüse – Tiere*. Dazu zogen Linus und ich abwechselnd die dazu verwendeten, verdeckten Memory Kärtchen von einem Stapel. Derjenige, der zuerst seine Bingo Karte vollständig mit Kärtchen bedeckt hatte, war der Gewinner.

GESTALTUNG EINES REPTILIEN-BUCHES

Das Reptilien-Buch konnte Linus nach seinen Wünschen gestalten. Er entschied, in welcher Reihenfolge die Bilder eingeklebt wurden und was er dazu schreiben wollte. Er war sehr stolz darauf, dass dies sein erstes, selbst hergestelltes Buch war und er es nach der Förderung behalten durfte. Linus malte zu Hause das Cover für das Buch an und so wurde das Buch in den ersten Sitzungen nach und nach mit Inhalt gefüllt. Während der Förderung diente es dazu,

nachzuschauen, was die jeweiligen Tiere fressen und weiter als Orientierung bei der Gestaltung des Plakats.

GESTALTUNG UND VORSTELLUNG EINES PLAKATES

Zum Ende der Förderung wurden die erarbeiteten Inhalte zum Thema *Schlangen / Reptilien* auf einem **Plakat** zusammengefasst. Dabei entstand eine Art *Mind-map*, auf der nochmals alle Förderinhalte auftauchten. Die Tatsache, dass Linus das Plakat in der Klasse vorstellen wollte, bewirkte, dass er dieses Ziel bei der Gestaltung stets vor Augen hatte: Er gab sich sehr viel Mühe beim Aufkleben und Beschriften. Wichtig war mir auch, dass diese Mühe eine Würdigung erfährt und er seine eigene Arbeit präsentieren kann. Die Vorstellung des Plakates in der Klassengemeinschaft war für Linus aus meiner Sicht eine wichtige Erfahrung: Er konnte seine gewonnenen Kompetenzen zum Ausdruck bringen. Das Plakat wurde im Anschluss an die Präsentation im Klassenzimmer aufgehängt.

SCHULWORTSCHATZ

Sowohl im Unterricht als auch in der Förderung, beispielsweise im Rahmen der Plakat-Gestaltung oder auf den Ereigniskärtchen, begegneten Linus einige schulspezifische Fachbegriffe. Dabei wurde mir nochmals besonders deutlich, dass Linus Schwierigkeiten im Verständnis und dementsprechend in der Umsetzung von Aufforderung wie,

Verbinde ...,

Sortiere ...,

Kreise ein ...,

oder *Unterstreiche ...* hat.

Linus begann so beispielsweise einen Haken hinter ein Wort zu machen als ich ihn bat, das Wort zu unterstreichen. Bei der Aufforderung, er solle zwei Bilder verbinden, schwieg Linus und machte dadurch deutlich, dass er nicht verstanden hat, was ich meinte. So verhält es sich mit einigen in der obigen Tabelle aufgeführten Wörtern zum Schulwortschatz.

Daher wurden diese Wörter in Linus' ‚Mein Wörter Heft‘ gesammelt. Die Bedeutung der Wörter erarbeitete ich mit ihm sehr praktisch: Beispielsweise sollte Linus zur Veranschaulichung des Wortes *sortieren* zuerst verschiedene Stifte der Farbe nach sortieren, danach Holz-, Bunt- und Filzstifte sortieren und im Anschluss bunte Punkte auf einem Blatt Papier zusammen anordnen. Am Ende dieser Aufgabe sagte Linus *Jetzt haben wir alles sortiert*. Durch solche Beispiele wird deutlich, dass Linus sehr stark meine Sprache imitiert. Ich hatte das Gefühl, dass ihm dieses praktische Beispiel half, sich die Bedeutung des Wortes *sortieren* zu erschließen.

6 Reflexion der Förderung und Resümee

Zum Abschluss der vorliegenden Arbeit stellen sich für mich zwei Fragen:

Welche **Entwicklung** konnte ich im Verlauf der Förderung bei Linus wahrnehmen?

Welche persönliche **Erkenntnis** nehme ich, auch im Hinblick auf meinen zukünftigen Lehrerberuf, aus der vorliegenden Thematik mit?

LINUS' ENTWICKLUNG UND REFLEXION DER FÖRDERUNG

Linus' semantischer und schriftsprachlicher Entwicklung voranstellen möchte ich seine sozial-emotionale Entwicklung, die ich bei Linus seit Februar 2013 wahrnehmen konnte. Als ich Linus kennenlernte, war er sehr schüchtern und zurückgezogen. Es dauerte eine ganze Weile, bis ich sein Vertrauen gewinnen konnte. Wie bereits erwähnt, ließ sich Linus während unserer Förderung immer intensiver auf die Inhalte ein und freute sich sehr, wenn ich zu ihm kam. Schaute ich im Laufe meiner Förderung in die Klasse hinein, wurde Linus auch innerhalb der Klassengemeinschaft Stück für Stück offener und selbstsicherer. Ich denke, dass zu dieser Entwicklung auch meine Förderung ihren Teil beigetragen hat. Innerhalb der Fördersituation konnte Linus seinen Interessen nach Lerninhalten begegnen. Ich versuchte stets dabei, seine Kompetenzen zu betonen und ihm Mut zuzusprechen, dass er das gut kann. Dies gab ihm Selbstvertrauen und zunehmend Selbstsicherheit. Während der Förderung hatte ich regelmäßigen Kontakt zu seiner Klassenlehrerin sowie zu seiner Mutter. Ihnen konnte ich darüber berichten, dass Linus mit großer Freude mitarbeitete und dabei kontinuierlich Fortschritte macht. Diese positive Rückmeldung wurde von seiner Mutter und der Klassenlehrerin an Linus zurückgegeben. Dies bestärkte ihn stetig in seinem Selbstvertrauen. Mitunter wurden in der Förderung jedoch auch seine Unsicherheiten deutlich: Bemerkte Linus bei sich einen Fehler, wurde er sehr hastig und nervös, um diesen schnell zu korrigieren. Ich versuchte ihm zu erklären, es sei nicht schlimm, dass er einen Fehler gemacht habe. Ich beruhigte ihn, dass er genug Zeit habe, nochmals genau hinzuschauen und dann das Wort in Ruhe aufzuschreiben. Diesen Zuspruch benötigte Linus bis zum Ende der Förderung immer wieder. Für Linus weiteres schulisches Lernen sehe ich daher die kontinuierliche Stärkung seines Selbstvertrauens und ein Abbau seines Störungsbewusstseins als wesentliches Ziel. Erfährt dieser Aspekt keine Berücksichtigung, kann sein zukünftiges schulisches Lernen beeinträchtigt sein.

Im Verlauf der Förderung konnte ich eine Entwicklung Linus semantischer und schriftsprachlicher Kompetenzen wahrnehmen. Durch die vielfältigen Erfahrungen und

Anwendungsmöglichkeiten der Wörter aus dem semantischen Feld *Schlangen / Reptilien* konnte Linus zum Ende der Förderung die Wörter recht sicher produzieren und rezipieren. Linus verfügt nun somit über einen kleinen Fachwortschatz zu dieser Thematik. Hilfreich war dabei vor allem, dass Linus meine Sprache häufig imitierte und die Wörter dadurch selbst produzierte. Unsicherheiten zeigte Linus vor allem in der Unterscheidung trennscharfer Begriffe wie *Beutetier* und *Tier* oder in der Bedeutung des Wortes *Futter*. Das folgende Beispiel zeigt, dass Linus auf meine Rückfrage hin seine Äußerung jedoch verbesserte:

C: Das ist alles Futter. Und ist das auch Futter?	Auch Futter?
L:	Ja. Nein, des nicht.
C: Die Schildkröte frisst nämlich ...	Gras genau, Gras ist Futter.
L:	(Linus zeigt auf das Gras)

Linus begann weiter in Situationen, in welchen er sich der Bedeutung eines Wortes nicht sicher war, das Nachfragen als produktive Strategie anzuwenden und weniger auf Ganzheiten, wie *Keine Ahnung*, zurückzugreifen:

C: Ist es Futter?	Ist es ein Tier?
L:	Jaaa. Nein nein doch nicht. Nein, doch, Futter heißt Essen?
C: Futter heißt Essen. Mh, es ist Essen, also Futter.	Ist es Obst? Ist es Gemüse?
L:	Ja Nein
C: Ist es Salat?	
L: Ja	Ja

Linus begann bei Verständnisschwierigkeiten nach Bezeichnungen von Bildern zu fragen und äußerte gezielt inhaltliche Fragen:

L: Ist das eine Kröte? (zeigt auf das Bild)
C: Ja, das ist eine Kröte. Die Schlange hat die Kröte
L: Ist die Kröte tot?
C: gefangen. Ja, wenn die Schlange ihr Gift in die Kröte spritzt mit den
L: Wo ist die Kröte?
C: Zähnen. Die Schlange findet die Kröte im Wald und schluckt sie
C: hinunter. Sie ist jetzt im Bauch der Schlange.

Wörter, wie *Pupille* oder *giftig*, kannte Linus zu Beginn der Förderung nicht:

- L: Aber wenn des ganz rund ist, ist des nicht Gift (zeigt auf das Auge/die Pupille der Schlange).
- C: Genau, das haben wir gerade gelesen. Das runde Auge, die Pupille der Natter, zeigt, dass
- C: sie nicht giftig sind. Diese ovale Pupille ... Ja, dann ist die
- L: Wenn des da gerade ist?
- C: Schlange giftig. Und die Natter hat runde Pupillen. Sie ist nicht giftig.

Auch möchte Linus mit der Frage *Wenn des da gerade ist?* sein eigenes Wissen erweitern, da er das Wort *oval* nicht versteht. Auch das Wort *Pupille* steht ihm noch nicht zur Verfügung.

Durch häufigen Gebrauch wurden Linus diese Wörter immer präsenter und er begann, sie selbst zu äußern und stellte dabei gezielt inhaltliche Fragen:

- L: Warum ist Lup... Pupille bei Schlangenaugen nicht giftig?
- C: Bei der Ringelnatter ist die
- L: Warum?
- C: Pupille rund und das bedeutet, dass die Schlange nicht giftig ist. Ich weiß
- C: nicht genau warum. Das runde Auge bedeutet, die Schlange ist ungiftig.

Beeindruckend wäre sicherlich gewesen, Linus großem Interesse an Schlangen mit einer Beobachtung von Schlangen in der freien Natur zu entsprechen. Er war sehr begeistert, als ich ihm erzählte, dass es Schlangen auch bei uns in der Gegend gibt. Diese natürliche Erfahrung versuchte ich mit dem Besuch in der Zoohandlung ein Stück weit zu kompensieren.

Durch den häufigen Gebrauch der Wörter des semantischen Feldes in vielfältigen Übungssituationen konnte Linus auch zunehmend mehr Sicherheit im Abruf erreichen. Dabei half ihm bei der Suche nach einem Wort vor allem, wenn ich ihm den Anlaut vorgab. Daneben gab ich ihm zusätzlich Hinweise, wie im folgenden Beispiel:

- C: Es ist ein Tier, aber auch Futter. Und es ist klein. Nein, es hat immer ein Netz.
- L: Fliege?
- C: Genau.
- L: Spinne.

Die Unterteilung in die einzelnen Kategorien half Linus vor allem bei der Unterscheidung der Fortbewegungsverben *kriechen*, *laufen* und *schwimmen*. Diese Zuordnung gelang ihm bei allen Tieren sicher. Unsicherheiten zeigte er weiterhin bei der Unterscheidung von *Obst* und *Gemüse*. Hier wäre nun als weiterer Schritt notwendig, Linus zusätzliches Wortmaterial anzubieten, um die Bedeutung und die Unterscheidung von Gemüse und Obst zu verdeutlichen. Im Rahmen der Unterteilung der Reptilien in *giftig*, *gefährlich* und *harmlos* war Linus noch nicht sicher. Er war unsicher, was ein *giftiges* Tier, wie die Kobra, von einem *gefährlichen* und somit ungiftigen Tier, wie dem Krokodil unterscheidet. Darüber hinaus wäre sicher noch förderlich gewesen, das semantische Feld *Schlangen / Reptilien* um weitere Tiere zu ergänzen. Dazu war die Dauer der Förderung zeitlich jedoch nicht ausreichend.

Weiter konnte Linus durch die vielfältigen Spielformate die Steuerungsfunktion von Sprache bewusst gemacht werden. Dabei versuchte ich anhand von Leitfragen wie *Wer darf anfangen?*, *Wer ist als nächstes dran?* oder *Wie viele Paare hast du gefunden?* Spielsituationen zu strukturieren. Diese Fragen verlangten von Linus eine rein sprachliche Lösung. Er begann nach und nach meine Handlungsmuster zu übernehmen und äußerte Fragen wie *Wann bist du eigentlich dran?* oder *Wieso hast du erst 2? (Linus meint Paare)*. Im Laufe der Förderung begann Linus die Spielhandlung selbst sprachlich zu strukturieren indem er Äußerungen einbrachte, wie *Du bist dran*, *Ich darf nochmal* oder *Ich habe gewonnen*. Eine lustige Situation ergab sich, als Linus seinen Stapel an Karten, welcher deutlich größer war als meiner, zählen wollte:

L: Eins, zwei, drei (Ihm geraten alle Kärtchen durcheinander) ... Ach, ich hab eh mehr (lacht).

Im Bereich des Schulwortschatzes sehe ich weiterhin dringenden Förderbedarf für Linus. Seine Sprachverständnisschwierigkeiten beziehen sich hauptsächlich auf den Umgang mit schulspezifischen Fachbegriffen. Die Wörter, die ich mit ihm begann zu erarbeiten, konnte er dann verstehen. Jedoch muss Linus diese Wörter durch häufigen Gebrauch in seinem mentalen Lexikon fest vernetzen, damit er sie bei Bedarf immer wieder abrufen kann. Daher ist die Weiterführung und auch die kontinuierliche Wiederholung und Anwendung dieser, und im zukünftigen schulischen Lernen weiterer Wörter für Linus sehr wichtig: Nur so kann er sich die Bedeutung der einzelnen Wörter erschließen und Anforderungen im Schulalltag bewältigen.

Wie ich in der vorangegangenen Darstellung der Förderung zu zeigen versuchte, nutzte ich Linus Interesse am Thema *Schlangen / Reptilien*, um ihm vielfältige Erfahrungen mit der

Schriftsprache im Rahmen von Spielformen zu ermöglichen: beim gezinkten Memory, im Kreuzworträtsel, beim Ratespiel (Lesen des Wortes auf der Memory Karte), beim Silbensalat oder beim Einsetzen fehlender Buchstaben. Ich hatte den Eindruck, dass sich Linus nicht wie in einer Prüf- oder gezielten Übungssituation vorkam, da diese Aufgaben immer innerhalb seines Wunschthemas *Reptilien* blieben. Linus hatte vor allem Freude an dem selbst erstellen *Reptilien Spiel*, denn hierbei strebte er sehr danach, als Erster das Ziel zu erreichen. Seine Motivation wurde zudem unterstützt, da auch ich beim gemeinsamen Spiel Aufgaben ausführen musste. Dies hatte zum einen die Konsequenz, dass Linus sich bei den einzelnen Übungen nicht beobachtet fühlte. Des Weiteren ergab sich daraus, dass er, während ich ein Wort schreiben musste, mit mir ‚Schule‘ spielte und er mir manchmal Wörter diktierte. Dabei entstanden lustige Dialoge wie der Folgende:

L: Ich kenn dich nicht.	Wie heißt du eigentlich?
C: Du kennst mich nicht? (lacht)	Wie heiß ich
L: Ohhja, hallo Frau Müller.	
C: eigentlich... mhhhhh Frau Müller	Hallo, ähm Tobias. (wir lachen)

Linus Fortschritte im alphabetischen Schreiben werden Vergleich des alphabetischen Schreibens von **März** und **Juni** deutlich gemacht werden. Linus gelingt die korrekte Schreibung bei fast allen Wörtern: Fenster, Brot, Gurke, Schwein, Schlange, Ananas, Schokolade, Trompete, Drache. Bei der Schreibung <Tr ktor> lässt Linus den Vokal aus. <Zwerk> verschriftet er lauttreu, auch <Woast>. An der Schreibung des Wortes <Krokodiel> wird sichtbar, dass Linus bereits Rechtschreibregeln kennengelernt hat und sie in diesem Fall übergeneralisiert. Linus Frage an mich während des alphabetischen Schreibens im Juni zeigt, dass er sich mit Regelmäßigkeiten auseinandersetzt: *Klingt das bei Brot hinten weich, also [d] oder hart?*.

Ein Dialog (Anhang A18) zwischen Linus und mir über Linus' Schreibung <Fleige> zeigt eindrücklich sein Interesse an sprachlichen Inhalten. Er spricht auf der Metaebene über ein für ihn wichtiges sprachliches Phänomen. Seine Schwierigkeiten liegen in dem vorliegenden Beispiel mehr im Verständnis. Er überlegt, welches Wort der deutschen, der englischen oder keiner der beiden Sprachen zuzuordnen ist. Jedoch ist dies aus meiner Sicht auch nicht Gegenstand von Klasse 1. Bedeutsam ist, dass Linus über Sprache nachdenkt und sich mit sprachlichen Formen auseinandersetzt.

Für Linus weiteres schriftsprachliches Lernen ist wichtig, dass er eine Ermutigung zum (freien) Schreiben erfährt, denn im Rahmen des Leeren Blattes und auch bei einer freien Schreibaufgabe (Anhang A14) in der Förderung, fiel es Linus schwer, Ideen zu entwickeln. Oftmals fehlen ihm dazu einige Wörter und somit kostet ihn das Schreiben große Anstrengung. Im Rahmen der Förderung wäre es gut gewesen, in einem weiteren Schritt noch stärker auf die Textebene zu gehen. Dies sollte im weiteren schulischen Lernen mit Linus im Vordergrund stehen. Weiter benötigt er Unterstützung im sinnverstehenden Lesen. Er liest immer noch sehr hastig und stolpert daher über manche Wörter. Dadurch kann er deren Bedeutung im Satz- oder Textzusammenhang oftmals nicht erfassen.

Durch die Gestaltung des Plakates habe ich versucht zu zeigen, dass Schrift dazu dient, anderen etwas mitzuteilen. Durch die Beschriftung der Bilder haben seine Klassenkameraden die Möglichkeit immer wieder nachzulesen, wie die Schlangen und die anderen Reptilien heißen.

Linus Ausspracheschwierigkeit zeigte sich in der Förderung vor allem bei dem Wort *Schlange*, welches in jeder Sitzung auftauchte. Dabei versuchte ich, Linus Aufmerksamkeit innerhalb der Schreibaufgaben auf das mediale [ŋ] zu lenken:

Linus schreibt <Schlage>.

C: Linus, schau nochmal in die Mitte, ob du was vergessen hast.

L: (längere Pause) Ahhhhhh [ŋ]

C: Genau das [ŋ] fehlt.

Ich machte Linus zudem auf seine Falschschreibung aufmerksam, indem ich ihm das Wort <Schlage> auch als solches vorlas. Zu Beginn war ich vorsichtig damit, Linus direkt mit seiner Schwierigkeit zu konfrontieren. Im merkte jedoch, dass er damit umgehen kann und in meiner Aussprache den Fehler wahrnahm. Im Laufe der Förderung konnte Linus in der Spontansprache zunehmend sicherer das [ŋ] medial produzieren. Die korrekte Verschriftung <Schlange> beim alphabetischen Schreiben im Juni macht seine Fortschritte in der Aussprache deutlich: Linus spricht weitgehend medial das [ŋ] und verschriftet dieses auch.

ERKENNTNISGEWINN UND AUSBLICK

Im Hinblick auf meine zukünftige Lehrertätigkeit ermöglichte mir die intensive Auseinandersetzung mit der vorliegenden Thematik einige wichtige Erkenntnisse.

Die Förderung mit Linus zeigte mir vor allem, dass semantisches und schriftsprachliches Lernen dann erfolgreich ist, wenn die Interessen des Kindes, seine Kompetenzen und seine sozial-emotionale Situation Berücksichtigung finden. Gerade semantisches Lernen sollte zudem immer in einem sinnvollen Handlungszusammenhang stattfinden und das Kind neugierig auf die sprachlichen Inhalte machen. Dabei sollte Material angeboten werden, welches das Kind zu einem kreativen Auseinandersetzungsprozess mit Sprache und zu metasprachlichen Tätigkeiten anregt.

Zu Beginn der Förderung war mir nicht bewusst, wie stark das semantische Lernen das gesamte schulische Lernen beeinflussen kann. Gerade im Hinblick auf Linus wurde mir deutlich, welche Herausforderungen und Hürden sich für Kinder durch die in der Schule verwendete Schul- und Fachsprache ergeben. Wichtig ist, dass die Lehrpersonen diese Schwierigkeiten **erkennen** und den Schülern entsprechende Hilfestellungen anbieten. Semantische Fähigkeiten sind nicht nur im Fach Deutsch von Bedeutung, sie beeinflussen das schulische Lernen in allen Unterrichtsfächern. Daneben wirken sich die damit zusammenhängenden Sprachverständnisschwierigkeiten auf alle Lernbereiche der Schule und den Alltag aus.

Durch die Förderung konnte ich weiter erfahren, wie sich semantisches und schriftsprachliches Lernen verknüpfen lässt und für ein Schulkind auch verknüpft werden muss. Für Linus konnte das Schriftbild oftmals eine Unterstützung beim Einprägen der Wörter darstellen. Hinzu kam die Kombination von Wort und dem immer gleich bleibenden Bild, die für Linus eine Gedächtnisstütze bildeten. Zudem konnte er durch die bewusste Auseinandersetzung mit der Schriftsprache seine Aussprache verbessern.

Während der Förderung konnte auch ich durch die digitalen Aufnahmen mein Sprachverhalten beobachten. Dabei fiel mir immer wieder auf, dass ich nicht immer eindeutig das zu bezeichnende Objekt benannte: Ich nutzte von Zeit zu Zeit Wörter wie *des* oder *das* für einzelne Tiere und Futter. Ich bemühte mich daher im weiteren Verlauf darauf zu achten, die Objekte zu benennen. Auch war ich in meinen Aussagen nicht immer präzise genug, wenn ich beispielsweise zu Linus sagte *Du könntest den Strich länger machen, dann könntest du Schlangenhaut darauf schreiben*. Als sinnvoller erachte ich konkrete Formulierung, wie *Male*

den Strich länger und schreibe Schlangenhaut auf. Ich versuchte die Aufnahmen somit zu nutzen, um meine sprachlichen Äußerungen Linus Fähigkeiten anzupassen und damit Nicht-Verstehens-Situationen weitgehend zu vermeiden. Schwierig gestaltete sich dies vor allem zu Beginn. Ich merkte, dass ich bei ihm die Kenntnis bestimmter Begriffe und Wörter nicht einfach voraussetzen kann und Linus immer wieder Hilfestellung beim Erschließen von Bedeutungen anbieten musste.

Im Hinblick auf Linus' weiteres schulisches Lernen muss das Verständnis der schulischen Fachsprache ein wesentliches Förderziel sein. Dies soll kontinuierliche Berücksichtigung im schulischen Alltag finden, indem auch das mit mir begonnene ‚Mein Wörter Heft‘ weitergeführt wird. Linus' semantische Schwierigkeiten werden innerhalb des Klassenalltags durchaus wahrgenommen werden, sie tauchen auch in seinem Entwicklungsplan auf. Jedoch stellt gerade der Aspekt **Schulwortschatz** einen Punkt dar, der aus meiner Sicht im schulischen Alltag zu wenig Berücksichtigung findet. Linus muss sich weiterhin gezielt mit verschiedenen Aufgabenstellungen auseinandersetzen können und sich deren Bedeutung erschließen. Dies kann nur geschehen, wenn für ihn individuelle, lernförderliche Angebote im Schulalltag geschaffen werden.

Neben Linus' schulischer Lernsituation kann auch sein Alltag lernförderlich gestaltet werden. Wichtig für Linus ist aus meiner Sicht, dass er sich durch vielfältige Alltagserfahrungen mit **Alltagsbegriffen** auseinandersetzen und somit seine semantischen Fähigkeiten erweitern kann. Linus Mutter zeigte sich mir gegenüber stets bemüht, sich einzubringen und Linus zu unterstützen. Ihr zufolge spielt Linus jedoch zu Hause nicht gerne und zeigt auch wenig Interesse bei gemeinsamen Tätigkeiten, wie beim Vorlesen von Büchern. Dies führe ich auch auf seine Einschränkungen im Sprachverständnis zurück, wodurch er oftmals Schwierigkeiten hat, einer Geschichte oder sprachlichen Inhalten beim Spielen, zu folgen. Wichtig sind für Linus Spielmaterialien, welche seinen Fähigkeiten entsprechend ausgewählt werden und sein Interesse wecken.

Wie das Zitat von CLARK (1993, Eingangstext) in der Einleitung beschreibt, sind Wörter der Ausgangspunkt unserer Sprache: „Without words, children can't talk about people, places, or things, about actions, relations, or states" (Clark 1993, Eingangstext). Linus soll die Möglichkeit haben, Menschen in seiner Umgebung mitteilen zu können, was er wie erlebt und was ihn beschäftigt. Seine Bedürfnisse kann Linus jedoch nur mitteilen, wenn ihm die entsprechenden Begriffe und die zugehörigen Wörter zur Verfügung stehen. Dies kann und muss ihm durch entsprechende **Alltagserfahrungen** ermöglicht werden. Mir ist bewusst, dass

ich aus meiner Position heraus wenig Einfluss auf Linus' familiäre Situation nehmen kann. Dennoch war es mir zum Abschluss meiner Arbeit wichtig, diesen Aspekt anzusprechen.

Ich werde nach den Sommerferien noch einige Male in die Klasse zurückkehren. Durch Linus und meine intensive Zusammenarbeit in den letzten Wochen konnte sich zwischen uns eine sichere Vertrauensbasis entwickeln. Im kommenden Schuljahr ergibt sich daher möglicherweise eine weitere Fördereinheit mit ihm.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

Literaturquellen:

- AITCHISON, Jean (1994): Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- AMOROSA, Hedwig (1992): Sprachverständnisstörungen bei Kindern. Symptomatik, Differenzialdiagnose, Behandlung. In: Freisleder, Franz Joseph: Aktuelle Entwicklungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie: Herrn Professor Dr. Joest Martinius zum 60. Geburtstag. München: Medizin-Verlag, S. 61-73.
- AUGST, Gerhard (1978): Metakommunikation als Element des Spracherwerbs. In: Wirkendes Wort, 28, Heft 5, S. 328-339.
- BAUR, Simone/ENDRES, Rosemarie (1999): Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. In: Die Sprachheilarbeit, 44, Heft 6, S. 318-328.
- BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE (2004), Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden - Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart.
- BILDUNGSPLAN FÜR SPRACHBEHINDERTE (2012), Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart.
- BOWERMAN, Melissa (1977): The aquisition of word meaning: an investigation of some current concepts. In: Johnson-Laird, Philip N./Wason, Peter C. (Hrsg.): Thinking: readings in cognitive science. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAUN, Otto (2002a): Allgemeiner Überblick über verschiedene Interventionsansätze zur Sprachförderung und Sprachtherapie im Bereich der Semantik. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 3: Störungen der Semantik. 2. Auflage. Berlin: Edition Marhold/Spiess, S. 87-109.
- BRAUN, Otto (2002b): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- BRECKOW, Jutta (1986): Die Rolle der reaktiven Sprachtherapie innerhalb sprachheilpädagogischer Intervention. In: Der Sprachheilpädagoge, 19, Heft 2, S. 1-7.
- BRUNER, Jeroma (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe und einem Nachwort zur zweiten Auflage von Theo Herrmann. 2., ergänzte Auflage. Bern: Huber.
- BRÜGELMANN, Hans (1987): Umgangsformen mit Schriftsprache – Beobachtungsaufgaben zum Schulanfang. In: Eberle, Gebhardt/Reiß, Günther (Hrsg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg: Edition Schindele, S. 133-153.
- CLARK, Eve (1993): The Lexicon in Aquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

- CLARK, Eve (1996): Later lexical development and word formation. In: Fletcher, Paul/MacWhinney, Brian (Hrsg.): The Handbook of Child language. Oxford: Blackwell.
- CLARK, Eve (1985): Konventionalität und Kontrast beim Erwerb des Wortschatzes. In: Seiler, Thomas Bernhard/Wannenmacher, Wolfgang (Hrsg.): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 45-65.
- CONRADY, Peter (2008): Alles klar – alles verstanden? Warum sich Kinder- und Schulsprache unterscheiden. In: Grundschule, 40, Heft 2, S. 7.
- CRÄMER, Claudia/FÜSSENICH, Iris/SCHUMANN, Gabriele (1996): Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache. In: Die Sprachheilarbeit, 41, Heft 1, S. 5-21.
- CRÄMER, Claudia/SCHUMANN, Gabriele (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München: Reinhardt, S. 256-319.
- DANNENBAUER, Friedrich Michael (2005): In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 111-161.
- DANNENBAUER, Friedrich Michael (2002): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München: Reinhardt, S. 106-161.
- DANNENBAUER, Friedrich Michael (1998): Inszenierter Spracherwerb bei Dysgrammatismus. Zur Klarstellung des Begriffs. In: Die Sprachheilarbeit, 43, Heft 2, S. 278-281.
- DANNENBAUER, Friedrich Michael (1997): Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern. In: Die Sprachheilarbeit, 42, Heft 1, S. 4-21.
- DEHN, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- DEHN, Mechthild/OSBURG, Claudia/OOMEN-WELKE, Ingelore (2012): Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- DEHN, Mechthild/HÜTTIS-GRAF, Petra (2010): Zeit für die Schrift. Beobachtung, Diagnose, Lernhilfen. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- DEHN, Mechthild (2006): Zeit für die Schrift I. Lesen lernen und Schreiben können. Berlin: Cornelsen.
- DEHN, Mechthild (1996): Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graf, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz, S. 16-30.
- DEHN, Mechthild (1987): Die Faszination des Leeren Blattes. In: Die Grundschulzeitschrift. Schulanfang: Lesen und Schreiben können. Sonderheft, S. 4-7.

- EISENBERG, Peter/ LINKE, Angelika (1996): Wörter. In: Praxis Deutsch, 23, Heft 139, S. 20-30.
- FÜSSENICH, Iris/GEISEL, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Reinhardt.
- FÜSSENICH, Iris/HEIDTMANN, Hildegard (1995): Formate und Korrekturen als zentrale Elemente in der Sprachtherapie: Das Beispiel Mirco. In: Wagner, Klaus R. (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen: Die blaue Eule, S. 102-122.
- FÜSSENICH, Iris/HEIDTMANN, Hildegard (1985): Probleme bei der Diagnose dysgrammatisch sprechender Kinder. In: Füssenich, Iris/Gläß, Bernhard (Hrsg.): Dysgrammatismus. Theoretische und praktische Probleme bei der interdisziplinären Beschreibung gestörter Kindersprache. Heidelberg: Winter, S. 13-48.
- FÜSSENICH, Iris/HEIDTMANN, Hildegard (Hrsg.) (1984): Bedeutung und Anwendung der Gesprächsanalyse innerhalb von Sprach- und Kommunikationsdiagnostik. In: Sonderpädagogik, 2, Heft 14, S. 49-62.
- FÜSSENICH, Iris/LÖFFLER, Cordula (2009): Materialheft Schriftspracherwerb. 2. überarbeitete Auflage. München: Reinhardt.
- FÜSSENICH, Iris/LÖFFLER, Cordula (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- FÜSSENICH, Iris (2012): Entwicklungsbedingte Sprachstörungen. In: Beck, Iris/Feuser, Georg/Jantzen, Wolfgang/Wachtel, Peter (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8: Braun, Otto/Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 331-337.
- FÜSSENICH, Iris (2010): Den Sprachstand testen – aber wie?. Ein Leitfaden der kindlichen Sprachaneignung. In: Deutsch differenziert, 5, Heft 2, S. 15- 16, M1-M3b.
- FÜSSENICH, Iris (2007): Vermeiden von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Ein diagnostischer Blick auf Lehr- und Lernprozesse. In: Die Grundschulzeitschrift, 21, Heft 207, S. 1-8.
- FÜSSENICH, Iris (2004): Lesen und Schreiben bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 234-247.
- FÜSSENICH, Iris (2003): Pädagogische Förderung bei Beeinträchtigung der sprachlichen Kommunikation. In: Leonhardt, Annette/Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim: Beltz, S. 421-441.
- FÜSSENICH, Iris (2002): Semantik. In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München: Reinhardt, S. 63-104.
- FÜSSENICH, Iris (2001): Sind Sprachstörungen immer hörbar? In: Grundschule, 33, Heft 5, S. 14-17.

- FÜSSENICH, Iris (1998): "Durst habe. Trinke muß" (Timo, 11 Jahre). Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Therapie gestörter Kindersprache. In: Die Sprachheilarbeit, 43, Heft 4, S. 167-176.
- FÜSSENICH, Iris (1987): Gestörte Kindersprache aus interaktionistischer Sicht. Fragestellungen, methodische Überlegungen und pädagogische Konsequenzen. Heidelberg: Edition Schindele.
- FÜSSENICH, Iris (1986): Test und Spontansprache. „So, guck, jetzt spielen wir mal damit, und ich sag dir immer was du machen sollst.“ In: Der Sprachheilpädagoge, 19, Heft 4, S. 1-21.
- FÜSSENICH, Iris/MENZ, Mathias (2014): Sprachliche Bildung, Sprachförderung Sprachtherapie. Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin: Cornelsen.
- GIPPER, Helmut (1987): Kinder unterwegs zur Sprache. In: Wagner, Klaus R. (Hrsg.): Wortschatz-Erwerb. Bern: Lang, S. 11-29.
- GIPPER, Helmut (1985): Kinder unterwegs zur Sprache. Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- VON GLASERSFELD, Ernst (1992): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Nachdruck. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.
- GLÜCK (1998): Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuellen Kenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Frankfurt: Lang.
- GRIMM, Hannelore/SCHÖLER, Hermann (1978): Heidelberger Sprachentwicklungstest (H-S-E-T). Braunschweig: Westermann.
- GROHNFELDT (2002): Störungen der Semantik als lang vernachlässigtes Teilgebiet gestörter Sprachentwicklung. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 3: Störungen der Semantik. 2. Auflage. Berlin: Edition Marhold/Spiess, S. 3-16.
- HACKER, Detlef/WILGERMEIN, Herbert (Hrsg.) (2001): Aussprachestörungen bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. 2. Auflage. Reinhardt: München.
- HACKER, Detlef/WILGERMEIN, Herbert (Hrsg.) (2003): Bilderbuch zum AVAK-Test. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. München: Reinhardt.
- HARTGE, Thomas (1996): Sprachalarm im Kindergarten. In: Psychologie heute, 23, Heft 5, S. 66-71.
- HEIDTMANN, Hildegard (1990): Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben. 2. Auflage. Berlin: Spiess.
- HOPPE, Otfried (1973): Lernziele in Sprachtests. In: Die Schulwarte, 26, Heft 4, S. 22-37.
- HÜTTIS-GRAF, Petra (1997): Lernschwierigkeiten – Lernchancen. Beobachten und Unterrichten. In: Die Grundschulzeitschrift, 11, Heft 107, S. 8-13.

- HUSEN, Claudia (2010): „Ich finde keine Wörter mehr!“. Semantische Schwierigkeiten beim Schreiben – Wege gezielter Schreibförderung. In: Grundschule, 42, Heft 7-8, S. 46-47.
- JEUK, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- KALKAVAN, Zeynep (2013): Wissen. Unterricht gestalten. In: Deutsch differenziert, 8, Heft 2, S. 6.
- KAUSCHKE, Christina (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: Francke, S. 128-156.
- KEGEL, Gerd (1987): Sprache und Sprechen des Kindes. 3., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- KLEINERT-MOLITOR, Barbara (1996): Das Spielgeschehen als Sprachlernort – psychomotorisch orientierte Sprachentwicklungsförderung. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 1: Grundlagen der Sprachtherapie. 2. Auflage. Berlin: Edition Marhold/Spiess, S. 222-251.
- KOLONKO, Beate (1998): „Wie heißt das noch mal?“. Wortfindungsstörungen bei Kindern. In: L.O.G.O.S interdisziplinär, 6, Heft 4, S. 252-263.
- LANGNER, Dieter (1991): Förderung des Erwerbs von Wortbedeutungen – am Beispiel eines türkischen Schülers. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit. Reutlingen.
- LEVELT, Willem J. M. (1989): Speaking. From Intention to Articulation. Cambridge/London: MIT Press.
- LUCHTENBERG, Sigrid (2013): Die Vielfalt der Sprache. Lernen und Lehren von Alltags- und Fachbegriffen. In: Grundschule, 45, Heft 4, S. 16-17.
- LUCHTENBERG, Sigrid (2011): Kinder lernen Fachsprachen. Zur Bedeutung von Fachsprachen in Kindergarten und Grundschule. In: Grundschule, 43, Heft 10, S. 24-26.
- LURIJA, Alexander Romanowitsch (1986): Sprache und Bewusstsein. 2., durchgesehene Auflage. Köln: Pahl-Rugenstein.
- MATHIEU, Susanne (1998): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: Zollinger, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- MEIBAUER, Jörg/ROTHWEILER, Monika (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – ein Überblick. In: Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen; Basel: Francke, S. 9-31.
- NELSON, Katherine (1985): Making sense. The acquisition of shared meaning. New York: Academic Press.

- NEUMANN, Ursula (2008): Schulisch lernen. Die Bildungssprache der Schule können (Migranten-)Kinder nur in der Schule lernen. In: Grundschule, 40, Heft 2, S. 36-38.
- OSBURG, Claudia/KALKAVAN, Zeynep (2013a): Stolpersteine. Wissen. In: Deutsch differenziert, 8, Heft 2, S. 11.
- OSBURG, Claudia/KALKAVAN, Zeynep (2013b): Wortschatzerwerb – ein lebenslanger Lernprozess. In: Deutsch differenziert, 8, Heft 2, S. 4-5.
- OSBURG, Claudia (2013): Wissen. Lernwege beobachten. In: Deutsch differenziert, 8, Heft 2, S. 7.
- OSBURG, Claudia (2011): Semantik: Wörter und ihre Bedeutungen verstehen und gebrauchen. In: Knapp, Werner/Löffler, Claudia/Osburg, Claudia/Singer, Kristina: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 48-92.
- OSBURG, Claudia/SINGER, Kristina (2011): Sprache erwerben – ein komplexes Geschehen. In: Knapp, Werner/Löffler, Claudia/Osburg, Claudia/Singer, Kristina: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 12-35.
- OSBURG, Claudia (2009): Sprachentwicklungsstörungen und Störungen des Schriftspracherwerbs. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 113-125.
- OSBURG, Claudia (2007a): Begriffliches Missverstehen und schulisches Schreiben. In: Deutsch differenziert, 2, Heft 2, S. 40-42.
- OSBURG, Claudia (2007b): Sprechen und Schreiben. In: Deutsch differenziert, 2, Heft 2, S. 4-6.
- OSBURG, Claudia (2004): Förderdiagnostik und Sprachförderung am Schulanfang. In: Grundschulunterricht, 51, Heft 11, S. 20-23.
- OSBURG, Claudia (2003): Wenn Kinder nicht verstehen (können). Tipps, um Sprachfallen im Unterricht zu erkennen. In: Praxis Grundschule, 26, Heft 3, S. 28-31.
- OSBURG, Claudia (2002): Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- OSBURG, Claudia (1996): [t ε l v] schreibt man mit <t>, [t ε l v] mit <k>. Die geschriebene Sprache als unterstützendes Element zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen. In: Die Sprachheilarbeit 41, Heft 1, S. 22-30.
- PSCHYREMBEL, Willibald (1982): Klinisches Wörterbuch. Berlin: De Gruyter.
- ROTHWEILER, Monika (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg: Winter.

- SCHOLZ, Hans-Joachim (1987): Einige psycholinguistische Bemerkungen zum Entwicklungsdysgrammatismus. In: Peuser, Günter (Hrsg.): Brennpunkte der Patholinguistik. München: Fink, S. 275-289.
- SIEGMÜLLER, Juli/BARTELS, Henrik (2011): Leitfaden. Sprache Sprechen Stimme Schlucken. 3. Auflage. München: Urban & Fischer.
- SPIEGEL, Carmen (2008): Und plötzlich ist alles ganz anders. Die Sprache der Kinder zu Schulbeginn. In: Grundschule, 40, Heft 2, S. 14-17.
- SZAGUN, Gisela (2011): Sprachentwicklung beim Kind. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- TOMÉ, Günther (2006): Entwicklung basaler Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh, S. 369-379.
- TOMÉ, Günther (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: die Schrift und das Schreibenlernen. In: Valtin, Renate (Hrsg.) (2000): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main: Grundschul Verband, S. 12-16.
- VALTIN, Renate (1998): Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grundschulpädagogischer Sicht. In: Huber, Ludowika/Kegel, Gerd/Speck-Hamdan, Angelika: Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann, S. 59-74.
- WESPEL, Manfred (2008): Nie der Wort zu viel. Den Wortschatz erweitern und vertiefen. In: Grundschule, 40, Heft 6, S. 6-10.
- WYGOTSKI, Lew S. (2002): Denken und Sprechen. Fünfte, korrigierte Auflage. Frankfurt: Fischer Verlag.
- ZOLLINGER, Barbara (2010a): Die Entdeckung der Sprache. 8., unveränderte Auflage. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- ZOLLINGER, Barbara (2010b): Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Nr. 6. München.
- ZOLLINGER, Barbara (2005) (Hrsg.): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie. 2. Auflage. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- ZOLLINGER, Barbara (1995): Die Entdeckung der Sprache. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- ZOLLINGER, Barbara (1994): Störungen des Sprachverständnisses. In: Hollenweger, Judith/Schneider, Hans-Jakob: Sprachverstehen beim Kind. Luzern: Edition SZH, S. 109-121.

ZOLLINGER, Barbara (1991): Förderung des Sprachverständnisses als Integration symbolischer und kommunikativer Prozesse. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 3: Störungen der Semantik. Berlin: Edition Marhold/Spiess, S. 110-128.

ZOLLINGER, Barbara (1990): Frühtherapie spracherwerbsgestörter Kinder. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 59, Heft 1, S. 14-26.

ZOLLINGER, Barbara (1987): Spracherwerbsstörungen. Bern/Stuttgart: Haupt.

Internetquelle:

GUTE INFORMATIONEN ZUR GESUNDHEIT: FAZIALISPAESE, LÄHMUNG DES FAZIALISNERVS, LÄHMUNG des VII. Hirnnervs, Bell-Lähmung. In: AOK Online
<http://www.aok.de/bundesweit/gesundheit/59717.php?id=3014> [Stand: 02.07.2013]

Materialien aus der Förderung:

Bücher

BEAUMONT, Emilie/FRANCO, Cathy/DAYAN, Jacques (2000): Wissen mit Pfiff. Reptilien. Was Kinder erfahren und verstehen wollen. Saarbrücken: Fleurus.

LLEWELLYN, Claire (2003): Tessloffs erstes Antwortbuch. Reptilien. Nürnberg: Tessloff.

SCHNIEPER, Claudia/MEIER, Max (1992): Schlangen. Schlaue Überlebenskünstler. Luzern: Kinderbuchverlag.

TRACQUI, Valérie (2007): Meine erste Tierbibliothek. Die Schlange. Fotos von der Agentur COLIBRI. Esslingen: Esslinger Verlag.

Aus dem Internet

OLI'S WILDE WELT. GRÜNES BUCH – DAS TIER ARCHIV. In:
<http://www.kindernetz.de/oli/tierlexikon> [Stand: Mai 2013].

Spiele

HALLI GALLI. Amigo Spielverlag.

EINFACH TIERISCH (1998) Kennt ihr die Tiere? Wer's weiß, gewinnt! Ravensburger Spielverlag.

MEMORY Spiel. Ravensburger Spielverlag.

8 Anhangverzeichnis

- A1 Erfassung Linus' biografischer Daten
- A2 Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben
- A3 AVAK Auswertung Linus
- A4 Beobachtungsbogen 1 und Beobachtungsbogen 2 mit Linus' Äußerungen
- A5 Semantische Analyse Linus' AVAK Äußerungen
- A6 Leeres Blatt
- A7 Protokollbogen Beobachtungsaufgaben für die Einschulung
- A8 Auswertung des alphabetischen Schreibens von Linus
- A9 Memory Karten
- A10 *Reptilien Spielplan* mit Ereigniskärtchen
- A11 Buchstabentabelle
- A12 Schreibaufgaben: Kreuzworträtsel, Silbensalat, Einsetzen fehlender Buchstaben
- A13 Kategorien
- A14 Freies Schreiben
- A15 Linus' Reptilien Buch
- A16 Mein Wörter Heft
- A17 Reptilien Plakat
- A18 Transkriptausschnitt
- A19 Alphabetisches Schreiben März und Juni

A1 Erfassung Linus' biographischer Daten

COPY

M1

Erfassung der biographischen Daten

Name des Kindes: [REDACTED] Alter: 9

1. Was ist die Erst- und ggf. die Zweit- und Familiensprache des Kindes?

Erstsprache: deutsch (Deutsch als Erstsprache: weiter mit 5)

Zweitsprache:

Familiensprache:

2. Seit wann hat das Kind Kontakt mit Deutsch als Zweitsprache?

3. In welchen Sprachen spricht das Kind mit der Mutter, dem Vater, Geschwistern und anderen Bezugspersonen?

Mutter:

Vater:

Geschwister:

Andere:

4. Wer kann Auskunft über die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in der Erstsprache geben?

5. Besteht Kenntnis über die Lebenssituation des Kindes und seiner Bezugspersonen?

Ja, L. hat 2 jüngere Geschwister (Bruder + Schwester), wohnen gemeinsam mit Vater + Mutter

6. Findet eine Förderung durch Fachdienste (z. B. Logopädie) statt?

☒ Ja: Logopädie, Ergotherapie

☐ Nein:

7. Sind organische Voraussetzungen abgeklärt (Hören, Sehen etc.)?

☒ Ja: Sehen ist abgeklärt → keine Einschränkungen
Hören → zwischen Juni 2014: Einschränkungen im Hörvermögen
→ aber keine Hörstörung

☐ Nein:

Westermann

DEUTSCH DIFFERENZIIERT | 2-2010 | SPRACHERWERB FÖRDERN UND FÖRDERN

COPY

M2

Blick auf pädagogische Fachkräfte / Lernpersonen

Name des Kindes: [REDACTED] Alter: 9

1. Wie tauschen sich die pädagogischen Fachkräfte in der (Kindertageseinrichtung) über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes aus?

- Entwicklungsplan (ca. alle 4-5 Monate)

- Förderplangespräche, Eltern werden eingeladen! miteinander

2. Haben sich die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes verändert, seitdem es in der (Kindertageseinrichtung) ist?

☒ Ja: vorerst → durch Logopädie, meine Förderung, der Unterricht (aus meiner Sicht) → auch deutsche Verbesserung meines Selbstbewusstseins!

☐ Nein:

3. Wie stellen die pädagogischen Fachkräfte ihr sprachlich-kommunikatives Verhalten auf das Kind ein?

4. Wie und wann wird das Kind in der (Kindertageseinrichtung) gefördert?

- Einzelne Teilsitzungen mit Frau Stehle, Herr Hater, sprachliche Förderung im Rahmen meiner Förderzeit

5. Können mehrere Fachkräfte die Beobachtung teilen, dass das Kind in Interaktionen bzw. sprachlichen Dialogen

☒ vermehrt zur Verständigung auf Gegenstände zeigt und auf sie mit Äußerungen wie „das da“ aufmerksam macht, statt sie zu benennen?

☒ vermehrt ein ausweichendes Verhalten zeigt, indem es schweigt oder mit Floskeln antwortet?

☒ mit seinen Antworten nicht auf den Dialogpartner Bezug nimmt?

☒ häufig mit seinen Wörtern nicht ganz das Gemeinte trifft (Löffel statt Gabel), bzw. umschreibt (Zum Sehen statt Lesen)?

Westermann

DEUTSCH DIFFERENZIIERT | 2-2010 | SPRACHERWERB FÖRDERN UND FÖRDERN

Blick auf das Kind

Name des Kindes: LINUS Alter: 9

1. Welche Interessen hat das Kind?

Football, Schwimmen, Juwelensteine, Kalandar

2. Beherrscht das Kind Alltags- und Spielformate?

☒ Ja: Memory... aber es ist ihm spielen wenig möglich☐ Nein:

3. Teilt das Kind seine Wünsche und Bedürfnisse (nonverbal oder verbal) mit?

☒ Ja: Er äußert seine Bedürfnisse auf Nachfragen, wenn sie sich auszuwirken ermöglichen im inneren oder äußeren☒ Nein: Linus war zu Beginn des Schuljahres sehr neugierig, sprach wenig

4. Lässt sich das Kind auf Regelspiele ein, z. B. auf Memory?

☒ Ja: s.o. mit mir in der Förderung gerne, für Linus ist das Teil zu gewinnen eine große Motivation☐ Nein:

5. Kann das Kind Spiele sprachlich strukturieren (sagt es z. B. „Ich bin dran.“ oder „Ich.“)?

☒ Ja: „Was ist drin?“☐ Nein:

6. Spielt und kommuniziert das Kind mit anderen Kindern? Wenn ja, in welcher Sprache?

☒ Ja, Sprache: deutsch, c. kommuniziert insgesamt aber eher wenig mit anderen Kindern☐ Nein:

7. Erweitert das Kind seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten?

☒ Ja, es stellt Fragen.☐ Ja, es bildet Neuschöpfungen (z. B. Elefantentrohlalm für Rüssel).☒ Ja, es imitiert Äußerungen von anderen Kindern und/oder Erwachsenen☐ (z. B. wiederholt es einzelne Wörter oder Äußerungen).☐ Nein

8. Kann das Kind verständlich erzählen?

☐ Ja:☒ Nein: c. kann oftmals einige wesentliche Wörter verstehen, versteht aber seine Erklärungen nichtWestermann + Wickmann

9. Ist die Aussprache des Kindes verständlich?

☒ Ja: zeigt Ausspracheschwierigkeiten, aber es ist verständlich☐ Nein:

10. Äußert das Kind bestimmte Artikel (der, die, das)?

☒ Ja: lässt sie jedoch auch oftmals aus und ist sehr unversichert in der Verbildung☐ Nein:

11. Beherrscht das Kind die Verbzweitstellung in Aussagesätzen (Ich gehe nach Hause)?

☒ Ja: Ich hab ein Blatt.☐ Nein:

A2 Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben

Tab. 10: Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben

Zielwörter	Schreibungen	Problemfeld
Krokodil Kreuz Trompete Traktor Drachen	Kokodil Koiz Tompete Taktor Tachen	Reduktion von Mehrfachkonsonanz
Ananas Papagei Krokodil Schokolade	Anas Pagei Krokdil Schokolade	Auslassung von (ähnlichen) Silben
Gurke Traktor	Kurke Kaktor	Lautangleichungen (Assimilationen)
Zwerg Brot	Zwger Bort	Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen
Fenster Fenster Traktor	Fenter Fenstr Takor	Auslassung von Graphemen (siehe auch Reduktion von Mehrfachkonsonanz)
Trompete Drachen Kreuz	Trombete Tachen Greuz	Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten
Drachen (r/ch) Wurst (r/ch) Gurke (o/u) Trompete (n/m) Schwein (a/ei)	Tare Wuchsch Gorke Tonpete Schan	Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten
Schwein	Schwan	Falsche Phonem-Graphem- Zuordnung
Brot	Broot	Anwendung von Rechtschreib- regeln (Übergeneralisierung einer Regel)

Vgl. Füssenich/Löffler (2008, S. 144)

Analyse-Verfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern

Name: [REDACTED] Datum: 21.3.2013
 Geburtsdatum: [REDACTED] Untersucher: Constanze Rothemann

Phonetische Ebene										Bewertung																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
Verwendete Wortformen										SS	SS	SSS	SSSS	SSSS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
Verwendete Silben										KV	VK	KVK	KKV	KKVK																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
Phoninventar										bilabial		labio-dental	dentio-alveolar	palato-alveolar	palatal	velar	uvular	unlok																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
		fortis	lenis	fortis	lenis	NASAL	LATERAL	VIBRANT	AFFRIKAT	p	p	p	t	t	t	k	k	k	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ	ʔ</

Nicht benannt
 7 Prüfungen:
 - Lippen
 - Flanke
 - Gäh
 - Kanten
 - Lachen
 - Schwere

Transkript 1

Name: [REDACTED] Datum: 21.3.2013

Nr.	Zielwort	Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript
1	sp i n a	✓	28	k i s a n	K i s a
2	k a t s a	✓	29	v e k e	V e t e (R)
3	fl a u a	slanə	30	z e s a l	z e s a (R)
4	fn e k a	snəkən	31	v e f a	v e s n (R)
5	j u u a	j u n ə (R)	32	k l a m e	✓ (R)
6	kn o x a n	k l o x ə	33	t s a u a	✓ (R)
7	ts u u a	t s u n ə	34	t a f a	✓
8	m y t s a	✓			
9	j a k a	✓ (R)	35	p u d a l	p u t l (R)
10	br i l a	✓	36	l o v a	✓
11	l a p a n		37	h a t z a	✓
12	a p f a l	✓	38	f e d e	✓
13	b u t e	✓	39	fn a t b a l	fn a t b a (R)
14	l a f a l	✓	40	f o g a l	✓
15	t a s a	✓	41	m o v a	✓ (R)
16	fl a f a	✓ (R)	42	fl i g a	✓
17	b e c e	b e f e	43	k e f e	✓
18	pl a t a		44	gr e t a	
19	gl o k a	✓ (R)	45	m a t l e	✓ (R)
20	tr o m a l	t s m ə	46	j e g e	✓
21	v i p a	✓ (R)	47	k o n i s	✓
22	dr a x a n	claxə	48	h a t r a	✓ (R)
23	k a r a	✓ (R)	49	n a t z a	✓
24	r o l e	✓	50	h o z a	h o f a
25	v a s e	✓	51	kr a t g a n	kar
26	z o n a	✓	52	ft i f a l	t i f a l
27	tr e p a	t e p ə	53	p u d e	p u t e (R)

Transkript 2

Name: [REDACTED] Datum: 24.3.2013

Nr.	Zielwort	Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript
54	k u x a n	k u x a n	80	bl a t	lat
55	g a: b a l	✓	81	d a x	✓ (R)
56	bl u m a	✓	82	b a gk	✓ (R)
57	k y e a	k y e a	83	t i f	✓ (R)
58	d u f a	t u f a	84	b e t	✓
59	f p i g a l	✓	85	f r a gk	✓
60	t a: f a l	✓	86	z a k	z a k (s)
61	f r a o b a	S a o b a	87	n e t s	d e t s
62	f e r a	✓	88	f l a s	✓
63	d o z a	✓ (R)	89	l a x	
64	k n o t a n		90	f a t s	S a t s
65	f a: n a	f a n a	91	f v a i n	S v a i
			92	f a: f	S a: (R)
66	h u n t	h u n	93	k l a o n	✓
67	f i f	✓	94	h u t	h u
68	f a a f	f a a f	95	b r o t	(L) e o t
69	r a k	✓	96	g l a s	✓
70	p r i n s	p r i n t s (R)	97	b u x	h u x
71	f m u k	✓	98	m o n t	m o n
72	r i t	✓	99	b a o m	✓
73	k a m	✓	100	f v a: n	
74	f l a k	✓	101	g r a: s	✓
75	n u s	✓	102	t s a o n	S a o
76	t a p f	V (R)	103	z i p	V (R)
77	g a t	✓	104	k r a: n	✓
78	f i f	V (R)	105	f r a o	t a o
79	b u f	✓			

© 1998, 2002 by Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel

Vergleich der Zielstrukturen – initial

Name: [REDACTED] Datum: 24.3.2013

Ziel-kon.	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel-kon.
p-53		e/35	p-
t-151,34,60,76,83			t-
k-2,23,28,43,47,54,57,73			k-
b-13,17,79,82,84,89		h/97	b-
d-63,84		t/58	d-
g-55,77			g-
m-8,41,45,138			m-
n-43,75		d/87	n-
l-14,36,189			l-
r-24,63,72			r-
h-37,48,50,66,94			h-
f-38,40,65,67			f-
v-64,78,92		s/90	v-
z-24,25,29,34			z-
s-26,30,86,103			s-
j-51,91,46			j-
ts-7,23		s/102	ts-

Übereinstimmung	Ersetzung		Reduktion		
	vollständig	teilweise	R1	R2	R3
pl-					
kl-32, 83					
bl-56				80	
gl-19, 36					
fl-16, 42					
kn-		kl/6			
pr-			70		
tr-			20, 27		
kr-104			51		
br-40				95	
dr-			22		
gr-101					
fr-					t/105
fp-153					
fl-74			52		
fm-74					
fn-4, 39					
fl-3, 88					
fr-85			64		
fv-31					

© 1998, 2002 by Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel

Vergleich der Zielstrukturen – medial/final

Name: [REDACTED] Datum: 21. 8. 2013

Ziel	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel
-p	21,27		-p
-t	13,18,44		-t
-k	4,9,19	t/29	-k
-b	29,55,61		-b
-d	38,29	t/53,35	-d
-g	40,42,146,51,59		-g
-m	20,32,56		-m
-n	1,26,147,65		-n
-p	33	n/3,5,7	-p
-t	10,24,45		-t
-k	23,48,62		-k
-f	14,43,52,60		-f
-s	15,25,28,30		-s
-j	16,13,134,58		-j
-g		S/57,17	-g
-x	6,12,2		-x
-v	36,41,54		-v
-z	37,149,163,163	S/50	-z
-pf	12		-pf
-ts	2,18		-ts

Ziel	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung
-p	103		-p
-t	80,84,95	94	-t
-k	69,74,74,86		-k
-m	73,99		-m
-n	93,104		-n
-p	72,77		-p
-t	12,14,60,135,140,152,155,159		-t
-b	13,17,24,15,129,132,137,143,146		-b
-f	70		-f
-s	75,138,136,1401	92	-s
-j	67,68,75,83		-j
-g	47		-g
-x	81,89,197		-x
-pf	76		-pf
-ts	87		-ts

	Übereinstimmung	Ersetzung		Reduktion		
		vollständig	teilweise	R1	R2	R3
-nt				66,38		
-nts	70					
-pk	22,185					

© 1998, 2002 by Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel

Vergleich der Zielstrukturen – medial/final

Name: [REDACTED] Datum: 21. 8. 2013

Ziel	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel
-p	21,27		-p
-t	13,18,44		-t
-k	4,9,19	t/29	-k
-b	29,55,61		-b
-d	38,29	t/53,35	-d
-g	40,42,146,51,59		-g
-m	20,32,56		-m
-n	1,26,147,65		-n
-p	33	n/3,5,7	-p
-t	10,24,45		-t
-k	23,48,62		-k
-f	14,43,52,60		-f
-s	15,25,28,30		-s
-j	16,13,134,58		-j
-g		S/57,17	-g
-x	6,12,2		-x
-v	36,41,54		-v
-z	37,149,163,163	S/50	-z
-pf	12		-pf
-ts	2,18		-ts

Ziel	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung
-p	103		-p
-t	80,84,95	94	-t
-k	69,74,74,86		-k
-m	73,99		-m
-n	93,104		-n
-p	72,77		-p
-t	12,14,60,135,140,152,155,159		-t
-b	13,17,24,15,129,132,137,143,146		-b
-f	70		-f
-s	75,138,136,1401	92	-s
-j	67,68,75,83		-j
-g	47		-g
-x	81,89,197		-x
-pf	76		-pf
-ts	87		-ts

	Übereinstimmung	Ersetzung		Reduktion		
		vollständig	teilweise	R1	R2	R3
-nt				66,38		
-nts	70					
-pk	22,185					

© 1998, 2002 by Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel

A4 Beobachtungsbogen 1 und Beobachtungsbogen 2 mit Linus' Äußerungen

Kopiervorlage – 3. Beobachtungsbogen 1

Erwerb von Bedeutungen

3. Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: LINUS
Zuständige pädagogische Fachkraft: _____
Datum: _____ Ausgefüllt von: _____

1. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.

L: „Und das?“
E: „Sehen, genaueres Nachfragen!“

2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

Linus gibt selten zu verstehen, dass er nicht verstanden hat, er „überhört“ es oder schweigt

3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).

„Babykönig“ für Prinz

4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

„Wolf ... nein, Fuchs.“

5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).

6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

C: „Ein Apfel.“
L: „Was?“
C: „Und noch ein Apfel.“
L: „Tafelberg.“ C: „Oh, eine Titone.“

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

C: „Und eine Kuschel.“
L: „Kuschel.“

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:

L: „Frosch, Kusch“, „Schuh, Kuh“

© 2008 by Ernst Reinhardt Verlag, GmbH & Co KG, Verlag, München
Flüsch/Geisel, Literacy im Kindergarten

4. Beobachtungsbogen 2:

Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: LINUS

Zuständige pädagogische Fachkraft: _____

Datum: _____ Ausgefüllt von: _____

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)

C: „Wo sitzt denn das Hund?“

L: „Da.“ (zeigt auf den Lift)

2. Vermeidungsverhalten

2.1 Schweigen

C: „Weißt du, was Pater oder Täter sind?“

L: Schweigt.

2.2 Ausweichendes Verhalten

C: „Kannst du das Spiel?“

L: „Mhm.“

C: „Das heißt Memory.“

L: „Heute gehen wir lange nach draußen.“

2.3 Ausweichende Antworten

• C: „Aber du warst noch nie im Zoo?“

L: „Ne, ja, ... Ich weiß nicht so.“

• C: „Wie spielst du denn dieses Spiel?“ (Memory)

L: „Du weißt doch.“

2.4 Antworten mit Ganzheiten

• C: „Hast ihr ein Tier zu Hause?“

L: „Keine Ahnung.“

• C: „Hast du das Spiel schon einmal daheim gespielt?“

L: „Keine Ahnung.“

• C: „Was ist dein Lieblingstier?“ L: „Alles.“

3. Ersetzungen durch

3.1 allgemeine Oberbegriffe

• „Vogel“ für Adler • „Hund“ für Pudel

• „Ball“ für Fußball • „Blatt“ für Kleeblatt

• „Vogel“ für Fabe • „Vogel“ für Mäwe

Kopiervorlage – 4. Beobachtungsbogen 2 – 2/2

3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

- „Kamel“ für Nilpferd • „Gans“ für Ente
- „Hai“ und „Delfin“ für Wal • „Ameise“ für Käfer
- „Apfel“ für Pfirsich • „Himbeere“ für Erdbeere
- „Reh“ für Hirsch

3.3 lautlich ähnliche Wörter

- „Regal“ für Lineal
- „Mein Hackfleisch benutzt.“ für „Zahnefleisch“

3.4 andere Wörter

- „Winter“ für Bergsteigen

3.5 Umschreibungen

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

- „Haus“ für Reißverschluss (zeigt mit Händen den „imaginären Reißverschluss“)
- „Fische“ für Fische mit dem Netz fangen
- „Sitzer“ für Bank • „Trinker“ für Flasche

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

- „Boot“ für Menschen, die rudern
- „Wäsche“ für Vorhänge

4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

- 1. fragt oft nach während des AUA (siehe Auswertung)
- „Und der?“ • „Der?“

5. Sonstiges

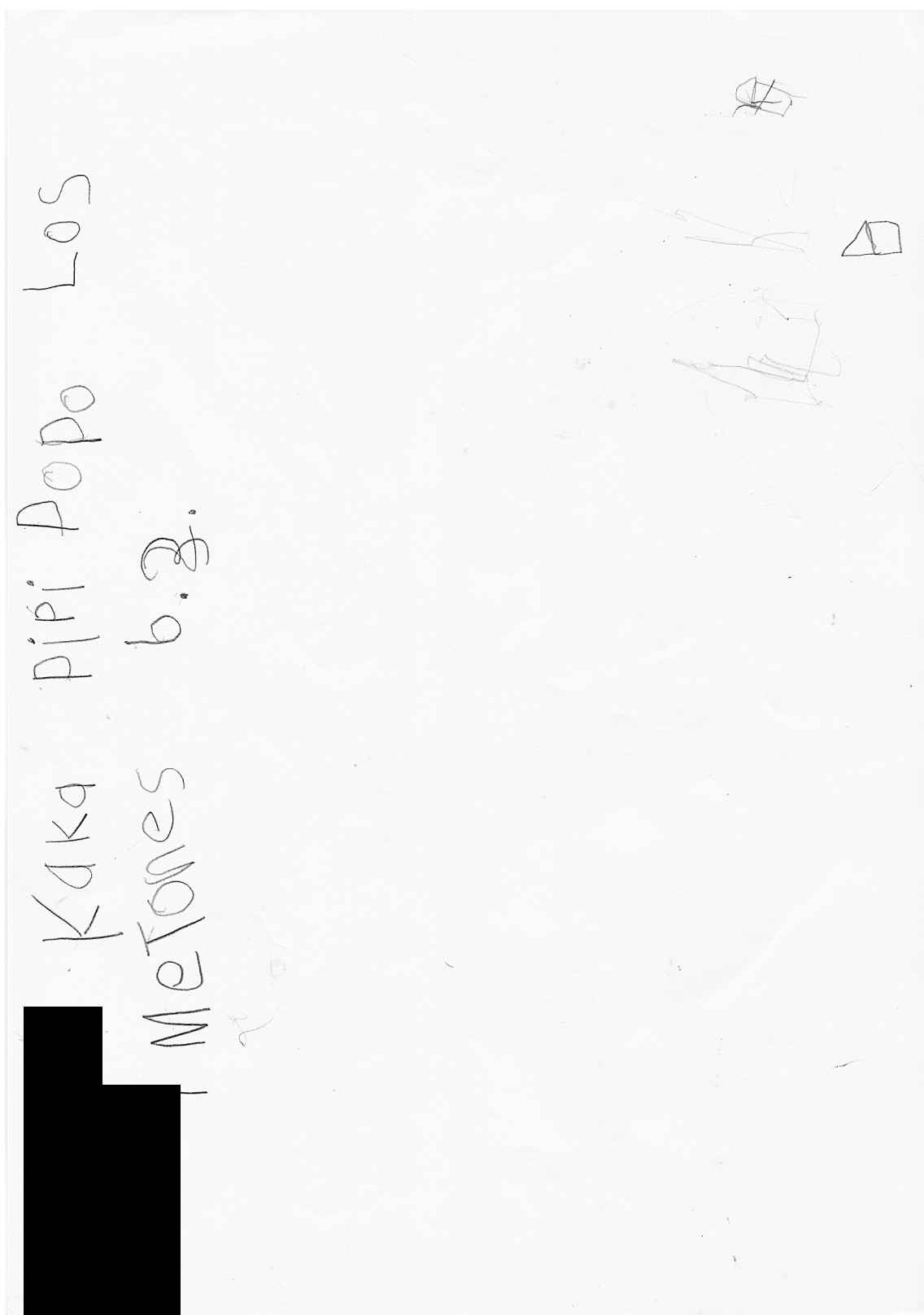
A5 Semantische Analyse Linus' AVAK Äußerungen

Realisierte Äußerung	Zieläußerung	Analyse
Mantel	Jacke	Ersetzung durch Wort aus demselben semantischen Feld
Kisse	Sessel	Ersetzung durch Rückgriff auf Aussehen (auf dem Sessel liegt ein Kissen)
Vorhände	Wäsche	Ersetzung durch Rückgriff auf Aussehen und Form
Hose	Rock	Ersetzung durch Wort aus demselben semantischen Feld
Klingel	Glocke	Ersetzung durch ähnliches Wort
Vogel	Möwe	Ersetzung durch allg. Oberbegriff
Boot	Schiff	Ersetzung durch ähnliches Wort
Uhr	Wecker	Ersetzung durch allg. Oberbegriff
Hund	Pudel	Ersetzung durch allg. Oberbegriff
Koch	Topf	Ersetzung durch Rückgriff auf Funktion und Situation
Und was ist des?	Sieb	Kind fragt nach unbekannten Begriffen
Was ist das? Spiegel Ein Sp	Spiegel	Kind fragt nach unbekannten Begriffen
Und des?	Karre	Kind fragt nach unbekannten Begriffen
Und des?	Zange	s.o.
Des?	Maler	s.o.
Trinken	Flasche	Ersetzung durch Rückgriff auf Funktion
Babykönig	Prinz	Wortneuschöpfung: Prinzip der semantischen Transparenz
Ziege	Schaf	Ersetzung durch Wort aus demselben semantischen Feld
Gans	Schwan	Ersetzung durch Wort aus demselben semantischen Feld

Sitzen	Bank	Ersetzung durch Rückgriff auf Funktion
Maus	Loch	Ersetzung durch Rückgriff auf Funktion und Situation
Mülleimer	Becher	Ersetzung durch Rückgriff auf Aussehen und Form
Popo, für Baby machen	Puder	Ersetzung durch Rückgriff auf Funktion (aber auch auf Aussehen, da auf dem Bild ein Popo ist)
Mensch	Junge	Ersetzung durch allg. Oberbegriff
Seil	Knoten	Ersetzung durch Rückgriff auf Aussehen
Kirsche	Nase	Ersetzung durch Rückgriff auf Aussehen
Trommel	Gong	Ersetzung durch ähnliches Wort
Schlüssel	Schloss	Ersetzung durch Rückgriff auf Funktion und Situation
Kisse	Sack	Ersetzung durch anderes Wort
Des?	Kragen	Kind fragt nach unbekannten Begriffen
Bart	Haare	Ersetzung durch Rückgriff auf Aussehen
Kopf	Haare	Ersetzung durch Rückgriff auf Situation
Was ist des?	Dose	Kind fragt nach unbekannten Begriffen
Haus	Dach	Ersetzung durch allg. Oberbegriff

Beobachtungen:

- Linus benennt meist die Bilder von sich aus, wenn er ein Bild nicht kennt, sagt er „Weiß nicht“
- Wenn ich ihn bezüglich eines Bildes korrigiere, fällt auf, dass Linus die Korrektur übernimmt, es ihm aber eher peinlich ist, dass er dieses „einfache“ Wort nun nicht weiß
- Er imitiert Äußerungen spontan, nachdem ich sie ihm vorgesagt habe
- Wortneuschöpfung: Baby-König
- Ich bemerke, dass es Linus leichter fällt, das Bild zu benennen, wenn er von mir den Anfangslaut vorgesagt bekommt, bspw. bei Spiegel



Leeres Blatt

1. Eigenes geschrieben 7 Wörter
2. Geübt/auswendig gelernt geschrieben _____
3. Einzelne Buchstaben geschrieben _____
4. Keine Wörter oder Buchstaben geschrieben 7, 9, 6.3.
5. Nichts geschrieben L. malt 2 kleine Häuser

Zeichen kategorisieren

Richtig Falsch

Zuordnung zu Buchstaben Buchstaben

Zuordnung zu Wörtern _____

Zuordnung zu Zahlen alle Zahlen

Kommentar: Ich verstehe, L. hat mich nicht verstanden
Er ordnet sehr schnell die Zeichen in die Buchstaben richtige Kategorien ☐ ☐

Reime erkennen

Übungsitem: **Wal – Schal – Mütze**

Anzahl der Richtigen ☒

- Haus – Maus – Bär** ☒ ☐
- Wurm – Leiter – Turm** ☐ ☒
- Keller – Teller – Eis** ☒ ☐
- Sonne – Mond – Tonne** ☒ ☐
- Löffel – Suppe – Puppe** ☒ ☐
- Kasse – Glas – Tasse** ☒ ☐
- Nase – Nase – Auge** ☒ ☐
- Ohr – Hund – Mund** ☒ ☐
- Nuss – Auto – Bus** ☒ ☐
- Mantel – Dose – Hose** ☒ ☐

Einordnung:

- * Kind kann Bilder richtig benennen ☐ Ja ☒ Nein
- Mindestens 8 richtig zugeordnet ☒ Ja ☐ Nein
- Semantisch zugeordnet \rightarrow 1 mal ☒ Ja ☐ Nein
- Ratestrategie ☐ Ja ☒ Nein

* Die unterstrichenen Wörter kann L. nicht benennen

A7 Protokollbogen Beobachtungsaufgaben für die Einschulung

Kopiervorlage 9/1 – Protokollbogen

Beobachtungsaufgaben für die Einschulung

Name des Kindes: _____ Geburtstag: _____ Alter: 9

Erst-/Zweit-/Familiensprache: Deutsch

Schule: _____ Datum: 06.03.2013

Klassenlehrer/in: _____

Gezinktes Memory

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benutzt? ☒ Ja ☐ Nein

Kommentar: <Eis> (Eist er, auch weitere Wörter: <Kake>), <Hut>, <Hut>, <Hut>, <Hut> (er kommt er sofort), <Regenschirm>
Er nutzt die Schrift dann, wenn er ihm gelingt, wie Wörter zu lesen
weil, die am Bild passen
Er nutzt Schrift aber nicht als Strategie, sondern nur, wenn es nach den Wörtern
ausgeht, die am Bild passen

Erklärung des Kindes: „Gut einfache Einfache gemerkt.“
„Das ich weiß nicht ...“
„Einfach gemerkt.“
„keine Meinung.“

Embleme lesen	Anzahl der Richtigen
McDonald's <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Mercedes <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RTL <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Langnese <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Apotheke <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Fußgängerweg <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Post <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Stoppschild <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Rotes Kreuz <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Nutella <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
WC <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
LEGO <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren

Reihenfolge der Embleme notieren

Silbensegmentierung

Übungsitem: Ba-na-ne ✓

Man-tel ✓

Hund ✓

Anzahl der Richtigen

9

To-ma-te	<input checked="" type="checkbox"/>	
Au-to	<input checked="" type="checkbox"/>	
Pin-sel	<input checked="" type="checkbox"/>	
Bus	<input checked="" type="checkbox"/>	
Re-gen-bo-gen	<input checked="" type="checkbox"/>	
Lo-ko-mo-ti-ve	<input type="checkbox"/>	L. sagt "zug"
A-na-nas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Haus	<input checked="" type="checkbox"/>	
Scho-ko-la-de	<input checked="" type="checkbox"/>	
Pa-pa-gei	<input checked="" type="checkbox"/>	

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
einsilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert
zweisilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert
dreisilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert
vier-/fünfsilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert
(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch <input checked="" type="checkbox"/> markieren)		

Phonemanalyse (Anlaute)

Übungsitems: d – Dach ✓

o – Ente

Anzahl der Richtigen

9

- e – Maus ☐ Ja ☒ Nein
- s – Sonne ☒ Ja ☐ Nein
- a – Ameise ☒ Ja ☐ Nein
- f – Hund ☐ Ja ☒ Nein
- i – Igel ☒ Ja ☐ Nein
- p – Pinsel ☐ Ja ☒ Nein
- r – Oma ☐ Ja ☒ Nein
- l – Leiter ☒ Ja ☐ Nein
- t – Giraffe ☐ Ja ☒ Nein
- m – Löwe ☐ Ja ☒ Nein

Einordnung:

* Kind kann Bilder richtig benennen	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
Mindestens 8 richtig beantwortet	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Ratestrategie	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein

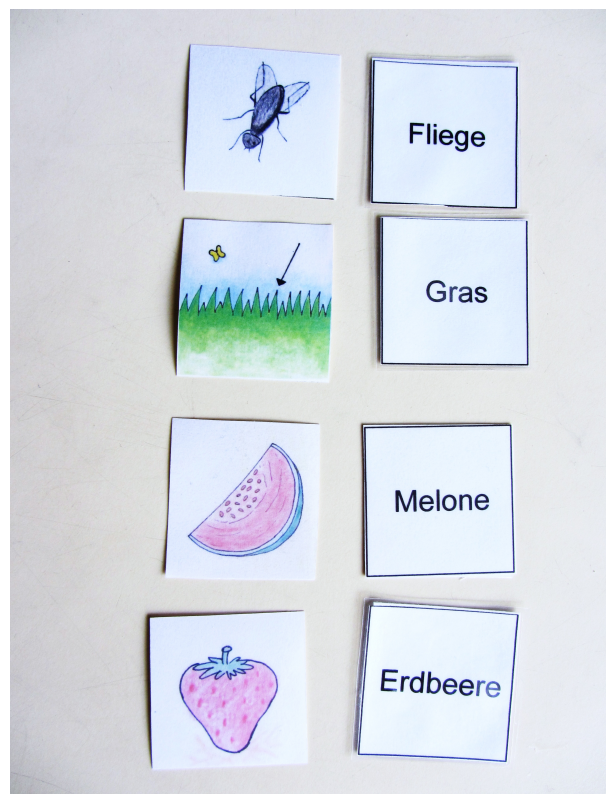
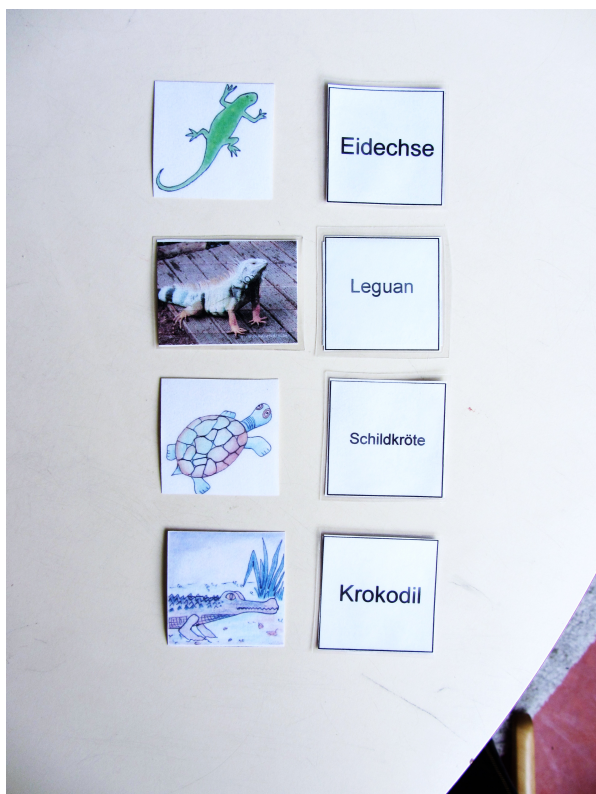
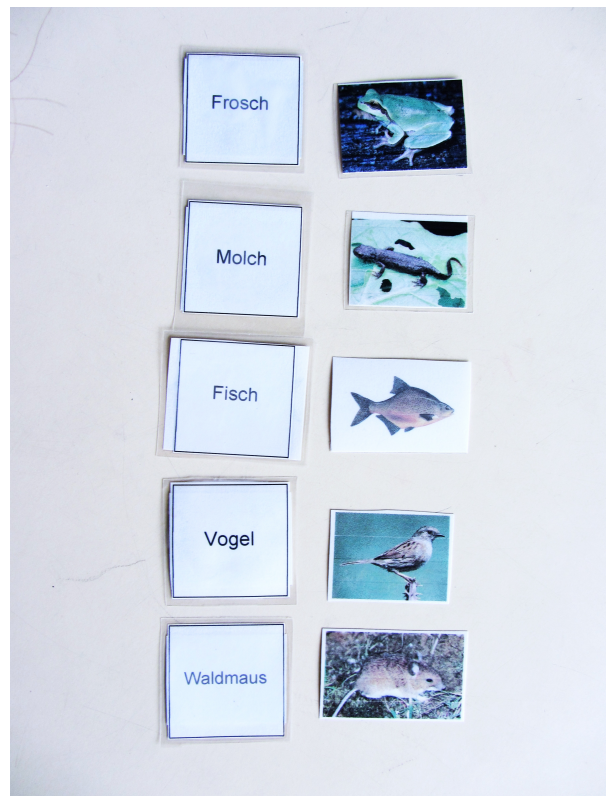
(gewählte Antwort des Kindes ankreuzen bzw. notieren)

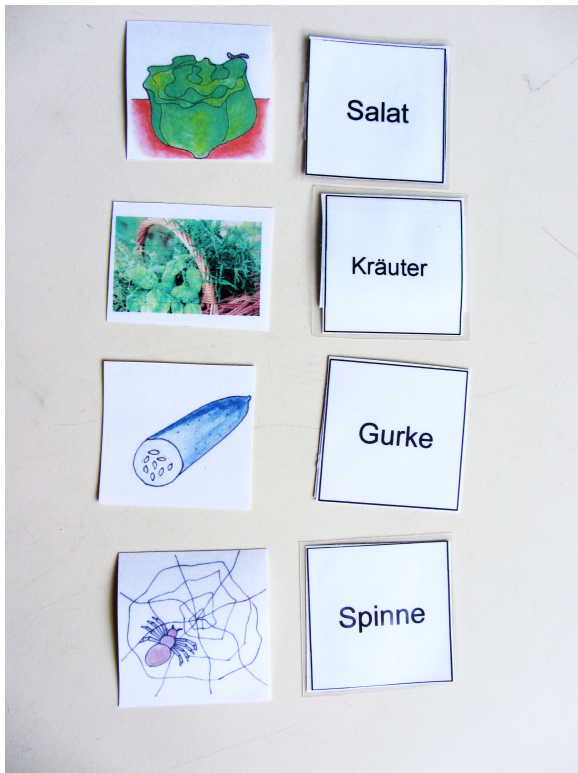
* L. kann „Ente“ richtig benennen

A8 Auswertung des alphabetischen Schreibens von Linus

Zielwörter	Schreibungen	Problemfeld
Gurke Ananas	Grke Anans	Auslassung von Graphemen
Schwein	Schwai	- Falsche Graphem-Phonem-Zuordnung - Auslassung finaler Konsonanz
Traktor	Taktoch	- Reduktion von Mehrfachkonsonanz - Verwechslung ähnlicher Konsonanten
Schlange	Schlande	Linus orientiert sich an seiner Aussprache → Alveolarisierung medial
Fenster	Fenza	- Linus orientiert sich an sich an seiner Aussprache → Affrizierung medial - Verwechslung ähnlicher Vokale und Konsonanten
(Garten)Zwerg	Gadzek	- Auslassung von Graphemen - Verwechslung stimmloser und stimmhafter Konsonanten
Kreuz	Koris	- Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen - Verwechslung ähnlicher Vokale und Konsonanten / Falsche Graphem-Phonem- Zuordnung
Trompete	Tormpete	- Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen
Drachen	dahen	- Reduktion von Mehrfachkonsonanz - Auslassung von Graphemen
Wurst	Wuast	- Verwechslung ähnlicher Vokale und Konsonanten

A9 Memory Karten





A10 Reptilien Spielplan mit Ereigniskärtchen



Ereigniskärtchen: Kategorisierungsaufgaben

Das Tier ist

- giftig



- harmlos



- gefährlich



Das Futter ist

- Obst



- Gemüse



- ein Tier



Das Tier kann

- schwimmen



- kriechen



- laufen



Ereigniskärtchen: Rateaufgaben

Rateaufgabe



Ereigniskärtchen: Schreibaufgaben



Schreibe die fehlenden Buchstaben auf.



Ordne die Silben.
Schreibe das Wort auf.







Ereigniskärtchen: Kreuzworträtsel




Löse eine Aufgabe im Kreuzworträtsel.








Löse eine Aufgabe im



















A11 Buchstabentabelle











 Ameise	A a
 Elefant	E e
 Igel	I i
 Oma	O o
 Ordner	
 Ufo	U u





 Apfel	Ä ä
 Öl	Ö ö
 Überholverbot	Ü ü




 Auto	 Auge	Au au
aus	 Baum	äu
wird	 Bäume	
 Eis	 Eimer	Ei ei
 Eule		Eu eu

 Maus	M m
 Roller	R r
 Löwe	L l
 Feder	F f
 Pilz	P p
 Tasse	T t
 Sonne	S s
 Kerze	K k

 Nase	N n
 Wolke	W w
 Ball	B b
 Dino	D d
 Zahn	Z z
 Giraffe	G g
 Schaf	Sch sch
 Herz	H h

 Vogel	 Vase	V v
 Jojo		J j
 Xylofon		X x
 Computer	 Cent	C c
 Qualle		Qu qu
 Yacht	 Pyramide	Y y
 Teddy		

 Teppich	 acht	ch
 Ring		ng
 Bank		nk

 Pfanne	Pf pf
 Stern	St st
 Spinne	Sp sp

A12 Schreibaufgaben: Kreuzworträtsel, Silbensalat, Einsetzen fehlender Buchstaben







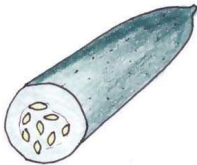
Kreuzworträtsel

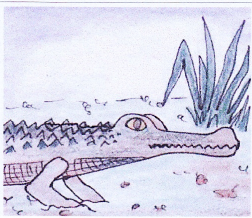
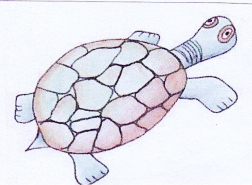

Frage / Antwort

The crossword puzzle grid is filled with the following words:

- Across:**
 - 1: Kriechen
 - 4: Klappe
 - 5: Giftnabe
 - 6: Eiben
 - 7: Papille
- Down:**
 - 2: Schlange
 - 3: Busch
 - 4: Schilde
 - 5: Natter
 - 6: Eidechse
 - 7: Kröte
 - 8: Frosch
 - 9: Schildkröte

Illustrations of various animals are provided as clues for the crossword puzzle.

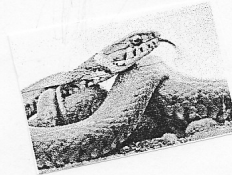
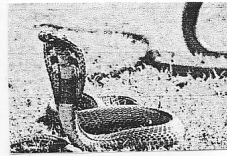
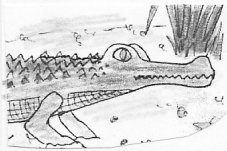
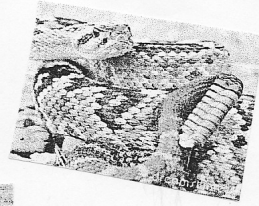
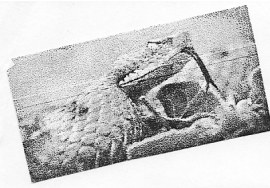
	<p>__ __ o k o d i l</p>
   	<p>B _ _ _ t e t i e r</p>
	<p>T _ _ _ c h</p>
	<p>G _ _ _ k e</p>

	<p>K O D I L K R O</p>	<hr/>
	<p>K R Ö S C H I L D T E</p>	<hr/>
	<p>N A T T E R R I N G E L</p>	<hr/>

A13 Kategorien



A14 Freies Schreiben



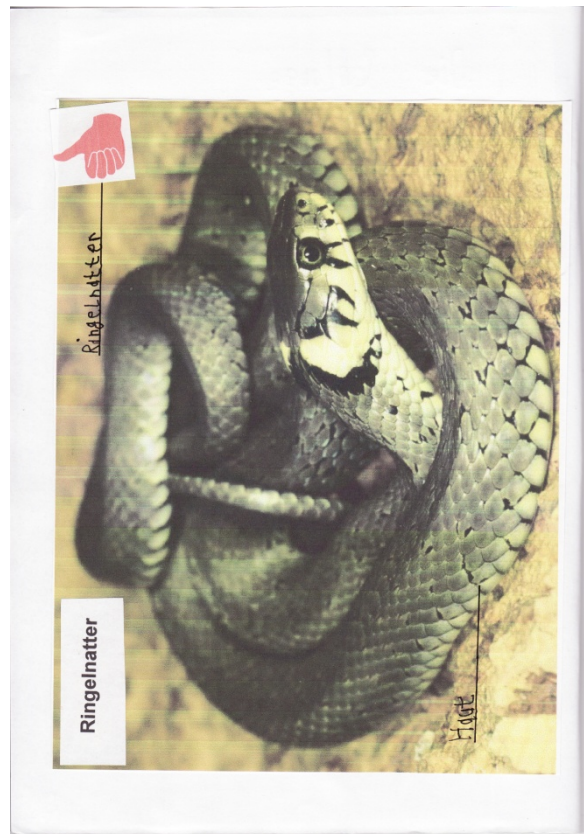
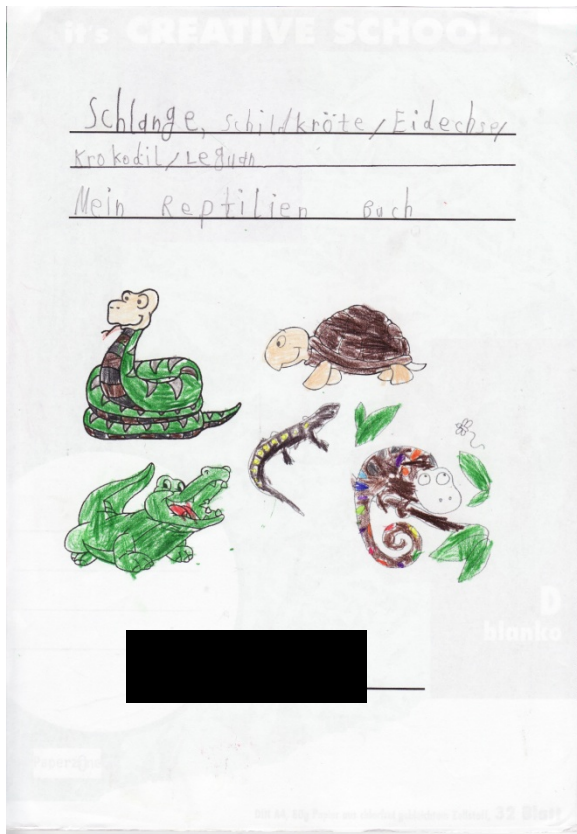
Ich habe angst vor kobra

Ich mag die Rindlatter

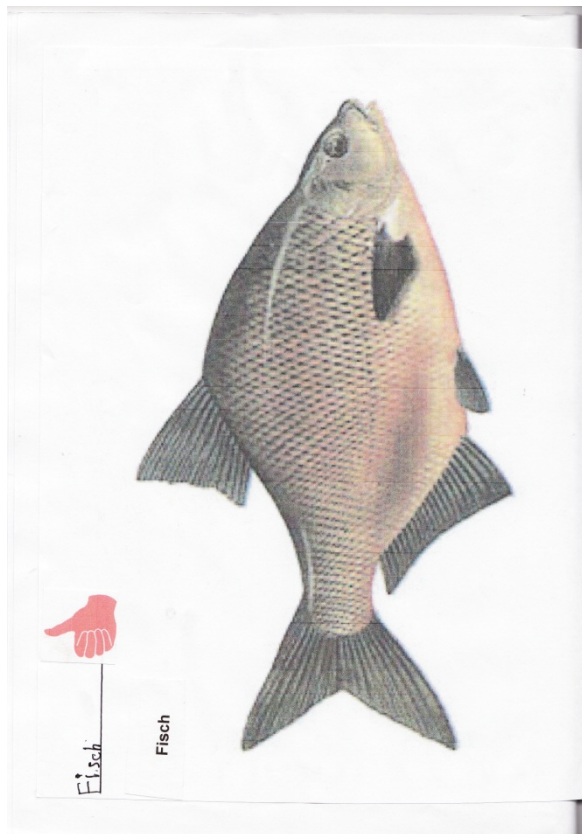
Ich mag die Klapperschlange

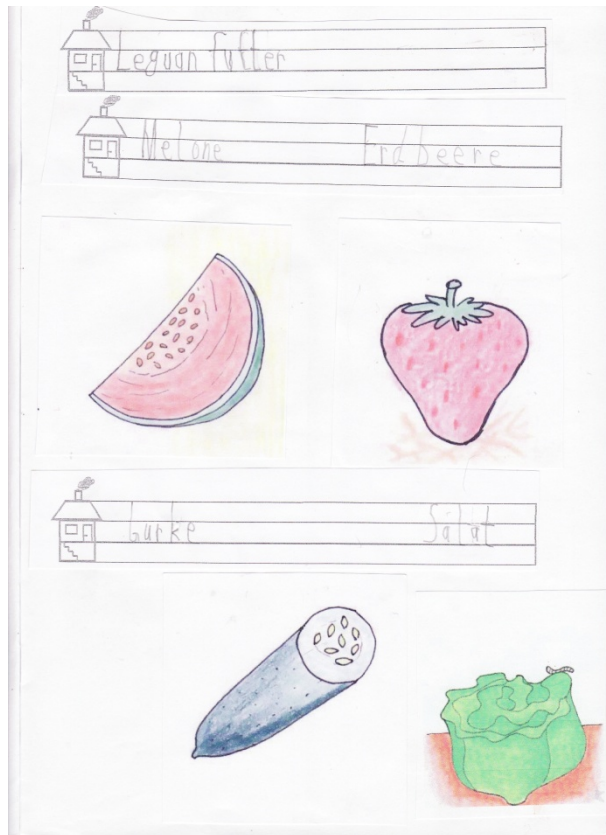
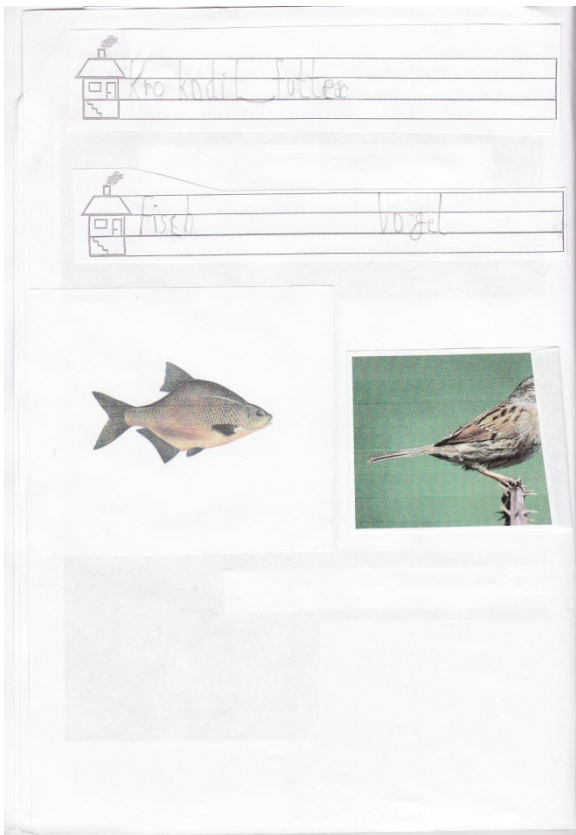
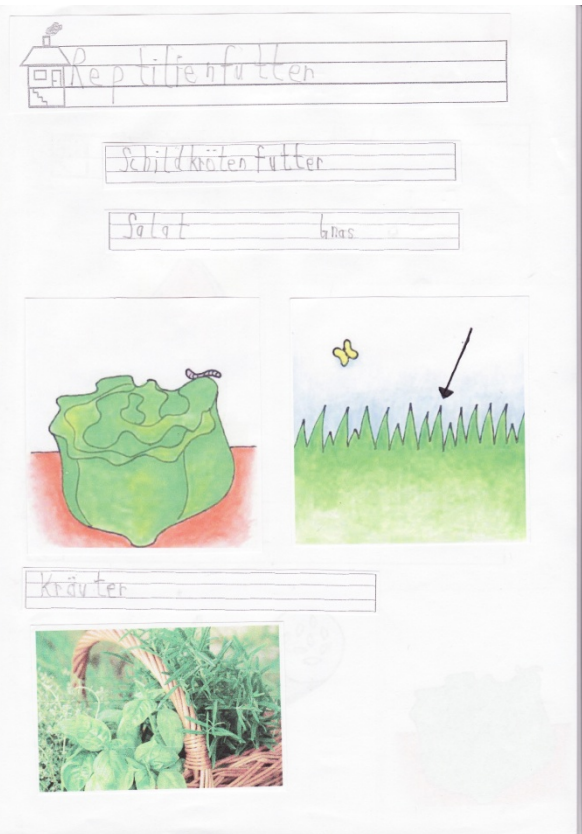
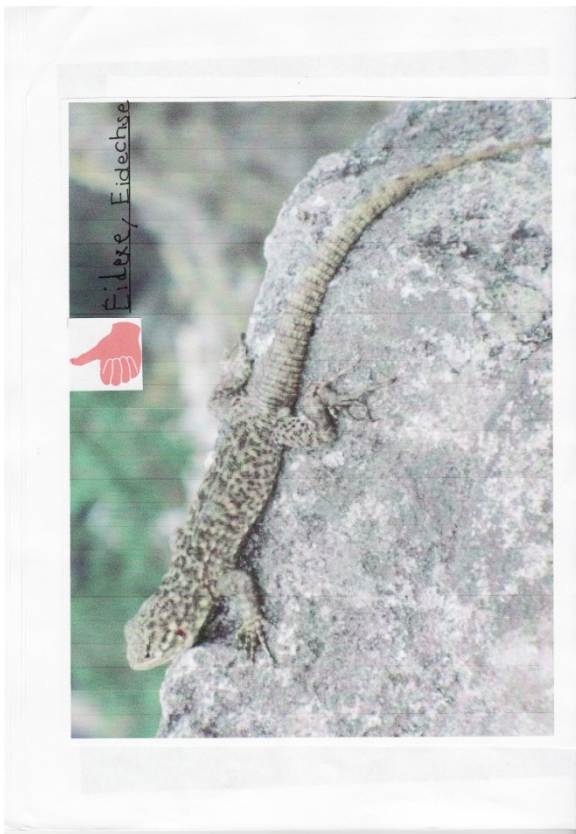
Ich mag die Schilfkriekröte


A15 Linus' Reptilien Buch









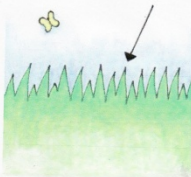


 Eidechsenfalter

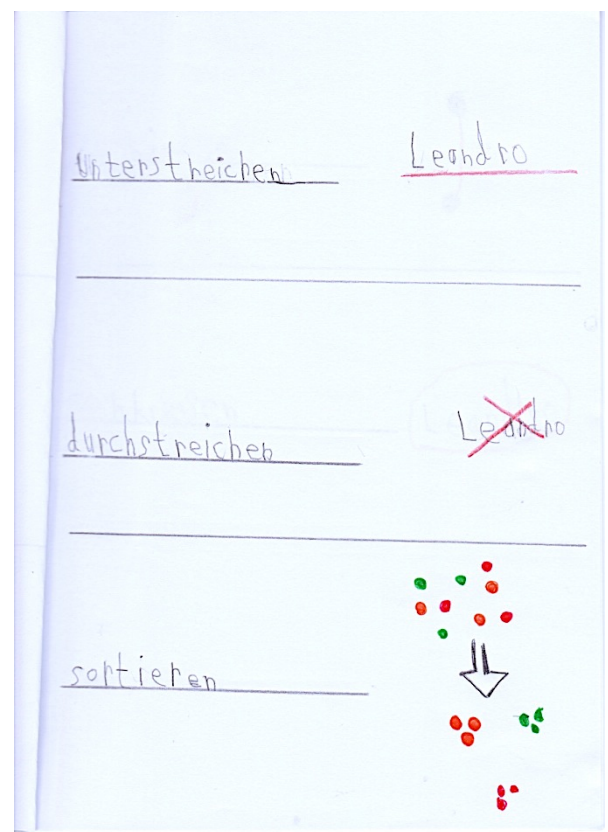
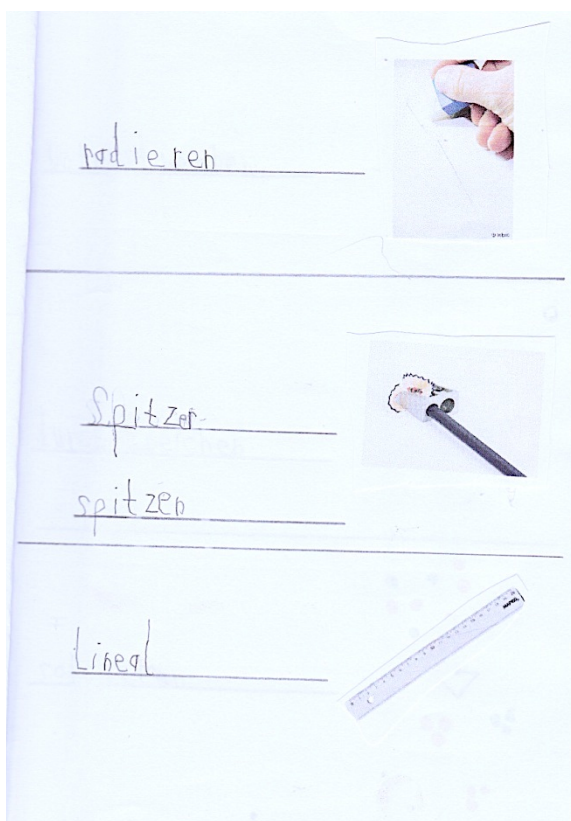
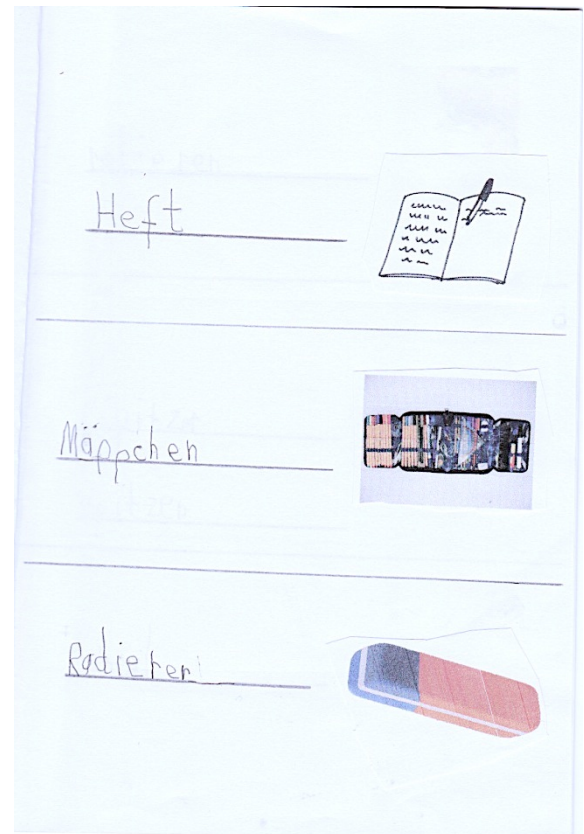
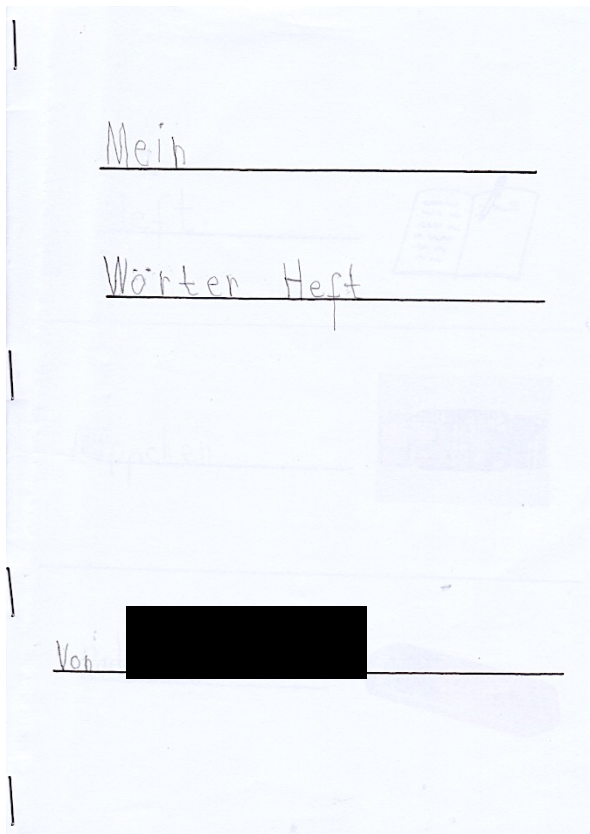
 Spinne Fliege



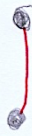
 Gras



A16 Linus' Wörter-Heft



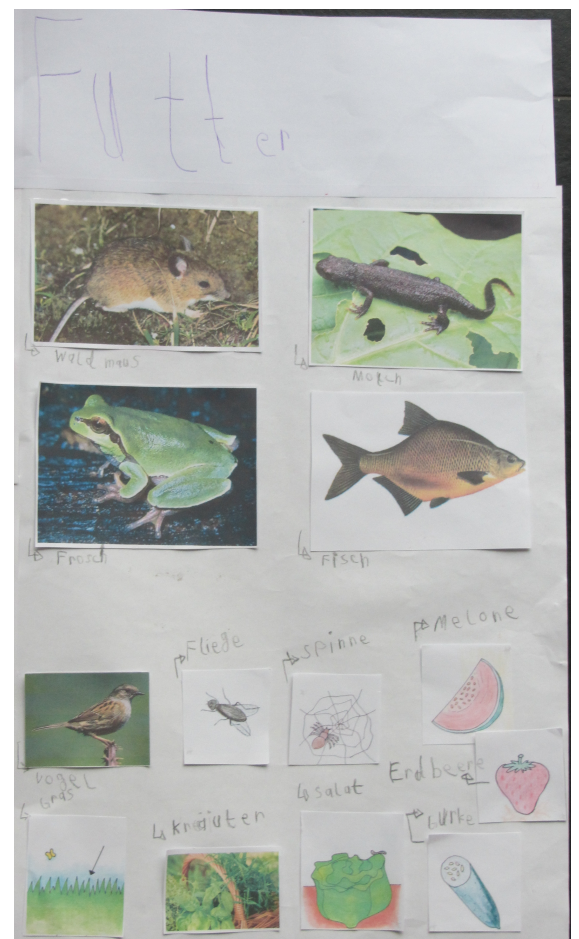
verbinden



einkreisen



A17 Reptilien Plakat



A18 Transkriptausschnitt

Beim Schreiben des Wortes <Fliege>, verschriftet Linus <Fleige>. Er liest das Wort selbst noch einmal vor und merkt, dass er <Fleige> verschriftet hat:

C: Das hast du gut erkannt. Was heißt das dann?

L: (Linus erliest das Wort erneut) [f l ei

L: g e] Da steht doch <Fleige> Was heißt des?

C: Oh, du hast ‚Fleige‘ geschrieben.

C: ‚Fleige‘ ist ein Quatschwort. Fleige ist wie ‚Mata‘ ein Quatschwort. Das gibt es auch

C: nicht. <Fleige>? Das klingt Englisch, ja. <Fleige> hört sich an wie

L: Ist des Englisch?

C: Englisch. Soll ich dir sagen, was Fliege auf Englisch heißt? Fly.

L: Ja. Fly? Und <Fleige>?

L: Ist deutsch?

C: Das ist dann das Wort <Fliege> und schau (ich schreibe ihm <Fliege> auf und markiere

C: <ie> und <ei> in <Fleige>) und das <i> und das <e> sind umgedreht.

L: Ist des Englisch? Wie heißt

L: des Deutsch? Nein, ich meinte (bricht ab) Ja.

C: Fliege? Fly? ‚Fly‘ ist Englisch und heißt

C:<Fliege>, aber <Fleige>, das gibt es nicht auf Englisch. Das heißt dann fly. Fliege heißt

C: fly auf Englisch.

L: Englisch ist <Fleige> und Deutsch ist es Flie (LÄNGERE PAUSE) ge.

C: Auf Englisch heißt es Fly, auf Deutsch heißt es Fliiiiiege und du hast gerade <Fleiiiiiege>

C: geschrieben. Schau, hier steht das. Mh, das ist eine

L: Ist des deutsch?

C: Mischung. Das Wort gibt es nicht auf Englisch und nicht auf Deutsch. Das ist eine

C: Mischung. Genau, wir haben das

L: Ah, Fleige, und wie heißt des auf Deutsch? Fliege.

C: <e> und das <i> vertauscht. Genau.

L: Da steht Fleige und Fliege ist Deutsch

L: Und Deutsch ist Fliege.




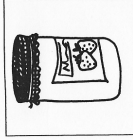

C: Genau, auf Deutsch heißt es Fliege.

A19 Alphabetisches Schreiben März

Name: [REDACTED] Datum: 22.3.2013 Klasse: 1d

Kopiervorlage 201 – Alphabetisches Schreiben

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!

	SCHIRM GEN RE	Regenschirm
	LING TER SCHMET	Schmetterling
	CHEN GE TAGS BURTS KU	Geburtstags- kuchen
	ME DE MAR LA	Marmelade
	GEI PA PA PA	Papagei



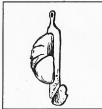
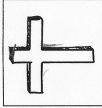

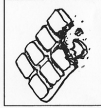


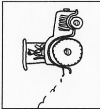





Füssenthlöffer, Materialität Schriftspracherwerb: Ernst Reinhardt Verlag 2005, 2009 (in Anlehnung an Füssenthlöffer (2003): Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26, Heft 3, 16)

46

Name: [REDACTED] Datum: 21.3.2013 Klasse: 1d

Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 20/2

Schreibe die Wörter

	Fenza		badtek
	Brot		koris
	bike		Schokolade
	Schwat		Trompete
	Tagatech		Krokodil
	Schlände		dah ein
	Anons		Wuas

Füssenthlöffer, Materialität Schriftspracherwerb: Ernst Reinhardt Verlag 2005, 2009 (in Anlehnung an Füssenthlöffer (2003): Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26, Heft 3, 17)

47

A19 Alphabetisches Schreiben Juni

Name: _____ Datum: 23.06.2013 Klasse: 1b

Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 20/2

Schreibe die Wörter

	Fenster		Zwerk
	Foot		Kreuz
	burke		Schokolade
	Schwein		Trumpete
	Traktor		Krokodiel
	Schlange		Drache
	Ananas		Wormst

Füssentliedli, Materialheft Schriftspracherwerb Ernst Reinhardt Verlag 2005, 2009 (in Anlehnung an Füssentliedli (2003) Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26. Heft 3, 17)

Name: _____ Datum: 23.06.2013 Klasse: 1b

Kopiervorlage 20/1 – Alphabetisches Schreiben

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!

	SCHIRM GEN RE	Regenschirm
	LING TER SCHMET	Schmetterling
	CHEN GE TAGS BURTS KU	Geburtstagskuchen
	ME DE MAR LA	Marmelade
	GEI PA PA	Papagei

Füssentliedli, Materialheft Schriftspracherwerb Ernst Reinhardt Verlag 2005, 2009 (in Anlehnung an Füssentliedli (2003) Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26. Heft 3, 16)

9 Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift